مصفوفة البحث

في مجـــال محو الأميـــة

بكليات التربية

إعداد

نعمه حبشي إبراهيم يوسف

تقديم

الأستاذ الدكتور

مصـــطفـــى رجـــب

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دار الجديد للنشر والتوزيع

٢٠١٨

يوسف ، نعمه حبشي إبراهيم .
مصفوفة البحث في مجال محو الأمية بكليات التربية / نعمة حبشي إبراهيم يوسف؛ تقديم مصطفى رجب.- ط١.- دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع .
٣٦٠ ص ؛ ١٧,٥ × ٢٤,٥سم .
تدمك : ١- ٦٣٨- ٣٠٨ - ٩٧٧ - ٩٧٨
١. التخطيط التربوي.
أ - رجب، مصطفى (مقدم) . ب- العنوان
379.24
ي. ن

رقم الإيداع : ٢٨٠٩٤ .

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة - بجوار البنك الأهلي المركز
هاتـف- فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ محمول : ٠٠٢٠١٢٧٧٥٥٤٧٢٥-٠٠٢٠١٢٨٥٩٣٢٥٥٣
elelm_aleman٢٠١٦@hotmail.com & elelm_aleman@yahoo.com
E-mail:
الناشر : دار الجديد للنشر والتوزيع
تجزءة عزوز عبد الله رقم ٧١ زرالدة الجزائر
هاتف : ٢٤٣٠٨٢٧٨ (٠) ٠٠٢٠١٣
محمول ٦٦١٦٢٣٧٩٧ (٠) ٠٠٢٠١٣ & ٧٧٢١٣٦٣٧٧ (٠) ٠٠٢٠١٣
E-mail: dar_eldjadid@hotmail.com

٢٠١٨

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله

وأسكنه فسيح جناته

وإلى أمي الغالية أطال الله في عمرها

الفهـــرس

تقديم

أ.د. مصطفى رجب

للبحث التربوي في مجال محو الأمية أهمية بالغة ترتبط بما يمثله زحف الأمية من خطر على التنمية بجوانبها المختلفة، غير أن البحوث التي أجريت في هذا المجال في أقسام أصول التربية بالجامعات شابها كثير من الضعف لأسباب عدة من بينها - ولعله أهمها - هذا التكرار والتشابه في اختيار الموضوعات وأساليب تناولها ، وعندما اختارت ابنتنا النابهة نعمة حبشي هذا المجال الشائق الشائك موضوعا لبحثها في مرحلة الماجستير تحت إشرافي مع زميلي الدكتور حمدي السيد عبد الله ، شرحت لها صعوبة الدراسة ولكني لمست فيها عزما وتصميما ، فشجعتها وأمددتها بكل عون علمي متاح بمكتبتي ، فقدمت رسالة رائعة حقا نالت إعجاب مناقشي الرسالة الأستاذة الدكتورة ميادة الباسل رئيس قسم أصول التربية بجامعة دمياط

والأستاذ الدكتور/ محمود السيد عباس عميد كلية التربية بجامعة سوهاج ، وهذا ما شجعني على تزكية هذه الرسالة للنشر في كتاب عن مكتبة دار العلم والإيمان رفيعة المستوى .

وكما يظهر للقارئ ، سعت الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لاستكمال البحث التربوي بمجال محو الأمية داخل أقسام أصول التربية، وذلك

حتى يتم تنظيم البحث فيها، عن طريق وضع مصفوفة للبحث في مجال محو الأمية، وذلك بعد مسح الرسائل التي اتخذت من الأمية مجالاً محورياً لدراستها، والتي منحتها أقسام أصول التربية في الفترة من ٢٠٠١م وحتى عام ٢٠١٣م، واستهدفت تحليل فلسفة البحث التربوي بأقسام أصول التربية وعلاقتها بمحو الأمية وتعليم الكبار، والوقوف على الجوانب المتعددة لمجال محو الأمية، وكذلك الوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها رسائل محو الأمية بأقسام أصول

التربية، والموضوعات التي أغفلتها هذه الرسائل، ووضع تصور مقترح لمصفوفة البحث في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية.

واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لطبيعة الدراسة، كما قامت الباحثة بإعداد استمارة لتحليل رسائل محو الأمية بأقسام أصول التربية، والتي تم منحها في الفترة من ٢٠٠١م وحتى ٢٠١٣م، وذلك في كليات التربية على مستوى الجامعات المصرية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- بلغت الرسائل التربوية في مجال محو الأمية سبعًا وثلاثين رسالة على مستوى كليات التربية بالجامعات المصرية، كما اتضح أن هناك كليات للتربية لم تُقَدَّم فيها أية رسائل في مجال محو الأمية، وهي تتبع جامعات عدة هي: [جامعة بنها-جامعة بورسعيد-جامعة قناة السويس-جامعة سوهاج-جامعة كفر الشيخ-جامعة المنوفية-جامعة الزقازيق-جامعة دمنهور-جامعة دمياط-جامعة أسوان] وهذا الواقع المؤلم يعد قصوراً في رسالة هذه الجامعات؛ حيث أن أكثر هذه المحافظات تعاني من وجود نسبة أمية مرتفعة بها .

احتلت قضية الجهود المبذولة لمحو الأمية المرتبة الأولى من اهتمام الباحثين بأقسام أصول التربية، كما احتلت قضية برامج محو الأمية المرتبة الثانية من اهتمام الباحثين بأقسام أصول التربية، وأخذت كلاً من قضية معلم محو الأمية والدارس الأمي نفس الاهتمام وذلك على مستوى كليات التربية بالجامعات المصرية.

وفي ضـوء نتائج الدراسـة التحليلية تم وضـع تصـور مقترح لمصـفوفة البحث في مجال محو الأمية وذلك للوقوف على أهم الموضـــوعات البحثية لمجال محو الأمية بأقســام أصــول التربية، حيث تضــمن هذا التصــور الإجراءات التي يمكن من خلالها استخدام هذه المصفوفة في استخراج موضوع بحثي داخل مجال محو الأمية.

وأنا واثق بأن هذا الكتاب سيفيد منه كل المهتمين بقضية محو الأمية في الوطن العربي : أفرادًا ومؤسسات .

أســأل الله تعالى أن يجعل منه علما نافعا ينتفع منه كاتبته ، وقراؤه ، وناشره . أنه سبحانه سميع مجيب .

أ.د. مصطفى رجب
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية السابق
وعــميد كليــة التربية جامعة سوهاج الأسبق
ورئيس الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمصر سابقًا

الفصل الأول

فلسفة البحث التربوي بأقسام أصول التربية وعلاقتها بمحو الأمية وتعليم الكبار

تمهيد:

لاشـــك أنه مع التحول والنقلة المجتمعية نحو مجتمع المعرفة أصــبح للبحث التربوي دوراً مهماً أكثر من أي وقت مضى في التأسـيس للمجتمع المتعلم القائم على المعرفة، ومن ثم إن كانت تنمية مجتمع المعرفة بالتربية تعلماً ونمواً تتأتى من جهات متعددة؛ فإن البداية لابد وأن ترسي دعائمها في البحث التربوي، ومن هنا تبرز أهمية البحوث التربوية في تلبية متطلبات هذه التنمية، حيث يعد البحث التربوي جزءًا من عملية التنمية الشـاملة والمسـتدامة، بحيث لا يمكن أن تتحقق تلك التنمية دون الاهتمام بالبحوث التربوية.

حيث يعد البحث التربوي أحد ميادين البحث العلمي المختلفة والذي يسـعى بحكم تسـميته إلى التعرف على المشــكلات التربوية وإيجاد الحلول المناســبة لها، والبحث التربوي مقارنة- بغيره من البحوث العلمية وخاصة في العلوم الطبيعية يمكن التحكم فيه، فهناك درجة كبيرة من التشـــابه بين البحوث في العلوم البحتة والعلوم التربوية، وهذا يؤكد على توفر الصرامة والعلمية في البحوث التربوية، كما يتســم البحث العلمي بالتنبؤية وهي الخاصــية التي يمكن أن تطبق على نطاق واســع في البحوث التربوية سواء الكمية أو الكيفية[١] .

---

(١) Wieman. C. E., "The Similarities between Research in Education and Research in The Hard Sciences", **Educational Research Journal**, Vol(٤٣), No(١), Jan-Feb ٢٠١٤, pp.١٢-١٤.

ولكن الظاهرة التربوية التي مركزها الإنســـان ومحورها هي ظاهرة معقدة، تتشعب عواملها، وعناصرها ويصعب تعميم النتائج المرتبطة بها لاختلافها من شخص لآخر ومن موقف لآخر بالنسبة للشخص الواحد، وكذلك يصعب إعادة

دراســـتها والحصـــول على نفس النتائج لكونها ظاهرة متغيرة نســـبية، وهي ظاهرة افترا ضيه في غالبية الأحيان يـصعب قيا سها بطرق وأ ساليب مباشرة ويـصعب التحكم فيها وضبطها كما يحدث مع الظاهرة الطبيعية[1].

ولكن بالإضـــافة لذلك فإن البحث التربوي يعرف بأنه مجموعة من الخطوات التي تتم وفق الأسـلوب العلمي أو المنهج، وهو محاولة دقيقة يمكن الثقة في نتائجها للوصـــول إلى حلول للمشـــكلات، والصـــعوبات التي تواجه المؤســـســـات التعليمية والعمليات التربوية التي تتم فيها[2]، والبحث التربوي يؤدي في النهاية إلى تحســـين النظام التربوي مما يترتب عليه تحقيق أهداف التنمية الشاملة.

البحث التربوي بقسم أصول التربية:

ليس هناك تعريف عام موحد للبحث التربوي، لأن البحث نشاط واسع متنوع ويأخذ أ شكال مختلفة، وأ ساليب متنوعة، فقد يكون البحث نتيجة جهود فرد واحد، أو مجموعة من الأفراد، أو يكون مســئولية هيئة من الهيئات، أو منظمة من المنظمات، وقد تكون نتيجة البحث أشـياء غامضـة أو اكتشـافات رائعة، ولكن في كل الأحوال يكون هدف البحث دائماً توسيع نطاق المعرفة البشرية وتنميتها.

ويعد البحث التربوي سعي منظم نحو الفهم مدفوع بصعوبة محسوبة

---

(١) علي السيد محمد الشخيبي، **علم اجتماع التربية المعاصر (تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية)**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩، ص٩٧.

(٢) بيومي محمد ضــحاوي، التربية المقارنة ونظم التعليم، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص٢٩.

وموجهة نحو مشكلة تربوية معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصي المباشر ومعبر عنها في صيغة مشكلة[1]، كما يعرف بأنه منظومة فرعية من منظومة البحث العلمي تتضمن مجموعة من العناصر المرتبطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً، والتي تعمل

وفق الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية بغية التعرف على المشكلات التربوية المختلفة وإيجاد الحلول المناسبة لها[2].

ومن هذا المنطلق تتعدد بحوث التربية وتتنوع بتنوع المتغيرات التي يمكن بحثها لمعرفة طبيعة هذه العلاقات وجوانبها المختلفة، وما يواجهها من مشكلات وسبل التغلب عليها، وكيفية تدعيمها لتحقيق تفاعل بناء يمكن أن يسهم في تنمية الإنسان ذاته وكذلك مجتمعه الذي يعيش فيه.

وقبل الحديث عن البحث التربوي بقسم أصول التربية، سوف تعرض الباحثة تعريف لأصول التربية، وأهداف الدراسة والبحث في هذا القسم، ثم التنظيم المعرفي للبحوث بقسم أصول التربية.

تعريف أصول التربية:

كانت بداية ظهور قسم أصول التربية في أواخر القرن التاسع عشر، عندما بدأت معاهد إعداد المعلم في العالم العربي في الظهور على أرض مصر، وظهور نسقاً معرفياً جديداً يسمى التربية، أو البيداجوجيا، وانصرف مضمونه في الغالب والأعم على كيفية التدريس، وعلى ضرورة أن يدرس المعلم

---

(١) أيمن ياسين، قضايا تربوية معاصره، القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠١٢م، ص ١٣٦.

(٢) محمد السيد علي الكسباني، **البحث التربوي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٢م، ص٣٣.

مطلق التربية دون تحديد أو تمييز، ومع سنة التطور المعرفي والتراكم بدأ التمايز داخل أرض (التربية) وبدأت علوم تظهر، مثل طرق التدريس والتربية المقارنة وعلم النفس، ومع تفرع العلوم التربوية واستقلالها ظلت هناك قضايا عامة، من العسير أن تدخل ضمن نطاق نسق محدد، وإن كانت تتصل بالضرورة بكل العلوم التربوية فكان ما يسمى "بأصول التربية"[(١)].

ولما كانت التربية عملية اجتماعية، لها دورها ومسئولياتها إزاء التغيرات الاجتماعية، والثقافية التي تحدث في مجتمعها، ولها أيضا دورها ومسئولياتها لعلاج المشكلات التي تعوق تنمية المجتمع، فإنها تتأثر وتتصل بما يتصل بالفرد والمجتمع من قوانين وأوضاع وعلوم ودراسات، وللتربية أسسها وأصولها في ميادين السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، والبحث العلمي، والفلسفة، والتاريخ، وغيرها. وهذا يعنى أن للتربية أصولها التي تستمدها من المنظومات، والعلوم المختلفة فهناك أصول نفسية، واجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وتاريخية، وعلمية للتربية[(٢)].

فأصول التربية هي العمق الذي يكسب التربية صفتها كمهنة، ووظيفتها كقوة اجتماعية، والدراسة في الأصول هي دراسة المسلمات والفرضيات والتطورات التي تؤثر

---

(١) سعيد إسماعيل علي، " هل نعلن وفاة أصول التربية"، **دراسات تربوية** ، المجلد الثاني، الجزء الثامن، سبتمبر ١٩٨٧م، ص ص٥٥،٥٦.

(٢) أحمد إسماعيل حجي، **تربية الإنسان** وتعليمه **مدخل إلى دراسة التربية والعلوم التربوية**، القاهرة: دار الفكر العربي ،٢٠٠٢م، ص١٦٩.

على الممارسات التعليمية وعلى عمل المؤسسات التعليمية، فهي تهدف إلى الكشف عن المسلمات والفرضيات من المنظور

الفلسفي والاجتماعي، والتي يمكن من خلالها إحداث عمليات التحول الاجتماعي ، مادام أن أحداً لا ينكر امتداد خدمات التعليم والتربية إلى سائر الناس، ولا ينكر أحد الدور البارز الذي يمكن أن تسهم به التربية إسهاماً فعلياً في إيقاظ الناس والاشتراك الفعلي في إدارة شئون مجتمعاتهم وفي توجيه مصير العالم المعاصر[١].

وتقسـم العلوم التربوية إلى أقسـام وفروع مختلفة، أهمها فرع أصـول التربية وتأتي هذه الأهمية من أنه وفلسـفة التربية هما حلقة الوصـل بين التربية وبين ثقافة المجتمع وفلســفته، ثم تأتي بقية الفروع بعدها، وإن كان نفس القدر من الأهمية ينصب على التربية المقارنة وتاريخ التربية لأنهما الميدانان اللذان يعكسان التطبيقات

التربوية في الأنظمة التعليمية ســواء كانت قديمة أو معاصرة، ثم تأتي بقية المواد التربوية التي تطبق ما تتوصل إليه أصول التربية[٢] .

فأصــول التربية هي كيانات أكاديمية معنية بإنتاج فكر تربوي نقدي طليعي متقدم يفوق مختلف أشــكال المعارف الأكاديمية، فأقســام الأصــول التربوية معنية بإنتاج الوعي التربوي في المجتمع أكاديمياً وثقافياً، والخطاب التربوي السائد قد يكون

---

(١) إبراهيم عصمت مطاوع ، **أصول التربية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٤م, ص٨٠ .

(٢) **المرجع السابق**، ص ٨٩.

بالضـرورة نتاجاً لتأثير هذه الأقسـام في تشـكيل لحمة هذا الخطاب وسـداه، ويمكن الاستدلال على فعالية هذه الأقسام وفعالية مناهجها بفعالية الخطاب التربوي السائد وطبيعته النقدية.

وتعرف أصـول التربية بأنها "المجال الذي يتم فيه دراسـة المصـادر والمؤثرات السيا سية والاقتصادية والفلسفية والاجتماعية والأنثروبولوجية والتاريخية والنفسية على التربية، سواء من الناحية الواقعية العلمية، أي دراسة ما هو قائم في المجتمع فعلاً منها، أو من الناحية النظرية أي دراسـة ما يمكن أن تفيده التربية من العلوم الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية"[1].

وبالتالي يكون الأقرب إلى الصـواب، هو أننا ندرس عملية التفاعل وآثارها بين الظاهرة التربو ية والعوا مل المؤثرة المنتمية إلى فرع من الفروع العلمية. فهي تلك "الأ سس المستمدة من العلوم والدرا سات التي تفيد في جوانب التربية المختلفة، مثل علوم الدين والنفس والاجتماع والتاريخ والسياسة والاقتصاد والفلسفة وغيرها[2].

وذلك لا يعني الفصل بين أصول التربية وعدد من العلوم التربوية الأخرى التي اعتبرها كثيرون جزءاً منها، ذلك أن كل ما يدرس في علم النفس التربوي يشكل أصلاً من أصول التربية، لكن ليس معنى هذا أن يضمهما قسم واحد[3]، وبالنظر إلى الواقع الاجتماعي التربوي فإنه من العسـير حقاً أن تمسـك بقضـية تربوية ما، وتدعي أنها أ صول تربية فقط أو مناهج فقط أو غير هذا وذاك من التخ صصات المعروفة، بل لو ضرب مثالاً بموضوع

---

(١) سـعيد إسـماعيل علي، **فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م، ص١٧٢.

(٢) محمد درويش درويش،**قاموس سعيد إسماعيل علي في التربية**،القاهرة:دار الشرق، ٢٠١٢م ، ص٥٢.

(٣) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، **مرجع سابق**، ص ١٦٩.

يبدو متخصصاً للغاية، فسوف يجد الباحث أنه لا يخلو من حتمية الدراسة المشتركة؛ وذلك لو أرد له دراسة عميقة شاملة.

مفهوم البحث التربوي بقسم أصول التربية:

من خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم البحث التربوي يتضح أن البحث التربوي بقسم أصول التربية تنطبق عليه التعريفات السابقة للبحث التربوي بوجه عام، حيث تركز بحوث أصول التربية على دراسة العملية التربوية من عدة زوايا

(تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو مقارنة)، بالإضافة إلى بحثها في الوظائف والعلاقات التي تربط التربية بجوانب المجتمع الأخرى وإسهامها في حل المشكلات[١].

والتعريف الذي تتناوله الدراسة الحالية هو كل البحوث التي تمت تحت مظلة أقسام أصول التربية بكليات التربية، والتي تناولت بالدراسة والبحث المؤثرات السياسية والاقتصادية والفلسفية والاجتماعية والأنثروبولوجية والتاريخية والنفسية على التربية، سواء من الناحية الواقعية، أي دراسة ما هو قائم في المجتمع فعلاً منها، أو من الناحية النظرية دراسة ما يمكن أن تفيده التربية من العلوم الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.

مع الأخذ في الاعتبار أن البحث بقسم أصول التربية لا يقتصر في تناوله على جوانب العملية التربوية والسعي للارتقاء بها بصورة متجددة، تواكب التطورات على الساحة العالمية، بل إنها تعنى بالمشكلات التي تجابه المجتمع

---

(١) محمد منير مرسي، **البحث التربوي وكيف نفهمه**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٤م، ص٧١.

وذلك في المجالات المختلفة، وتسعى إلى إيجاد حلول علمية مناسبة لها، وذلك في ضـــوء علاقة التربية بهذه المجالات ومدى التأثير والتأثر بينهما، وهو ما يعمل على زيادة فاعليتها وجدواها.

كما تتعدد وتتنوع أهداف دراســـة هذا القطاع من العلوم التربوية والتي تهدف إلى[1]:

- تمكين الطالب من معرفة الأســس والمبادئ التي توجه نشــاط المعلم اليومي في تربيته لتلاميذ والتي تمكنه كذلك من الحكم على أساليب التربية المختلفة
- الكشف عن النظرة المنظومية للنظم المجتمعية المتعددة، والتي تؤكدها المقولة النبوية الشريفة في إشارة الرسول(صلى الله عليه و سلم) إلى أن" المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجســد الواحد إذا اشــتكى منه عضــو تداعى له ســائر الجســد بالســهر والحمى " فهكذا نظم المجتمع إذا أصــاب واحداً منها خلل أو العكس كان لابد أن يتردد صدى هذا أو ذاك في بقية النظم المجتمعية الأخرى .
- إبراز العلاقة العضــوية بين أهداف التربية ووســـائلها وبين غايات المجتمع في تكوين المواطن الإنسان، وفي تحقيق التقدم العام في عالم متغير .
- بيان أهمية وضع إطار عام لفهم التربية وقضاياها ومعالجة مشكلاتها في ضوء تحديد مكانة التربية بين العلوم المختلفة وميادين النشاط الإنسانية من ناحية، ومتطلبات المجتمع المعاصر من ناحية أخرى .
- التـدريـب على النظر العقلي المتعمق، الـذي يقوم على التحليـل الاجتماعي، بالاستناد إلى معطيات الخبرة، وأدوات البحث العلمي المنهجي .

---

(١) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، **مرجع سابق**، ص ١٧٢.

- إقرار الأسس والمفاهيم التي تجعل من التعليم مهنة لها أصولها العلمية ودستورها الخلقي الملزم .

مما سبق تتضح أهمية دراسة تخصص مثل أصول التربية في مرحلة الإعداد لطلاب كلية التربية لتكون لهم عوناً في مجال عملهم المستقبلي؛ وهو تربية الأجيال القادمة، كما أنها تضع الأسس والقواعد التي يقوم عليها البحث بقسم الأصول والموضوعات التي يهتم بها، ووضع المجتمع بمشكلاته المرتبطة بالتربية وتأثيراتها أمام أعينهم لتكون عوناً لمن أراد أن يكون باحثاً بقسم أصول التربية مستقبلاً.

التنظيم المعرفي لبحوث قسم أصول التربية:

يتنوع نسق المعارف الواردة في بحوث أصول التربية فتنقسم إلى عدة فروع ومجالات هي: بحوث في الأصول الاجتماعية، وبحوث بالأصول الفلسفية، وبحوث بالأصول السياسية، وبحوث في تاريخ التعليم، وبحوث في التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم، وبحوث في التربية الإسلامية، وبحوث في تعليم الكبار.

أولاً: بحوث في الأصول الاجتماعية:

تستند الأصول الاجتماعية بالدرجة الأولى على المجتمع باعتباره المعين الأساسي الذي تستمد منه العملية التربوية والنظام التربوي الكثير من مقوماتها، وتوجيه مسارهما، فاجتماعيات التربية هي المعمل الرئيسي لأصول التربية الذي تختبر فيه صحة ما تتوصل إليه بحوث أصول التربية، وعلى ذلك يكون البحث في اجتماعيات التربية هو دراسة التربية كتنظيم اجتماعي، ودراسة القوى الاجتماعية المختلفة التي تؤثر فيها، كما تستهدف أيضاً دراسة علاقة التربية

بالقضـــايا الاجتماعية المختلفة كالتنمية والتغير والتطور الثقافي، كما تدرس أدوار المؤسسات التربوية المختلفة في التغيير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي[1].

والعلاقة بين اجتماعيات التربية وأصـول التربية إنما هي علاقة "تضـمن" بمعنى أن الأولى إنما تشكل فرعاً رئيساً من أصول التربية، ذلك أن دراسة أصول التربية تبين أنها تستند إلى أصول مستمدة من علوم متعددة يأتي في مقدمتها علوم الاجتماع ومن ثم يمكن النظر إليها على أنها تمثل الأصـــول الاجتماعية، فاجتماعيات التربية تعتبر "المعمل" الرئيسي لأصول التربية تختبر فيه صحة الأفكار والنظريات التي تتناولها، كما أن أصـول التربية تعتبر بالنسـبة لاجتماعيات التربية النظرية العامة والإطار الرئيسي فهي المجال الذي يهتم بمعالجة القضايا المجتمعية الكلية من الزاوية

التربوية، ولكن هناك خلط واضـطراب وبلبلة في الجمهرة الكبرى من الكتابات العربية في مجال الأصـــول الاجتماعية للتربية، ومرد ذلك أن هناك علماً آخر اســـمه "اجتماعيات التربية" وللتمييز بين النسقين يقترح سعيد إسماعيل أن تختص الأصول الاجتماعية بما تتركه القوى المجتمعية من آثار على العملية التربوية وخاصة تلك التي لم تستقل بنسق معرفي تربوي[2].

أما مجالات البحث في اجتماعيات التربية فتتحدد في ثلاثة مجالات، المجال الأول ويهتم بمعالجة النظم التربوية في علاقتها بمظاهر النظم

---

(١) وائل محمد سعد، "إعداد خريطة للبحث التربوي لمواجهة بعض مشكلات الواقع التعليمي بمحافظة الدقهلية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة المنصورة، ٢٠٠٩م، ص٤٤.

(٢) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، **مرجع سابق**، ص١٧٦.

الاجتماعية الأخرى، والمجال الثاني يهتم بدراســة وتحليل التربية كنظام اجتماعي تنطبق عليه خصــائص النظم الاجتماعية الأخرى، ويركز المجال الثالث على دراسة طبيعة التعامل مع المخرجات التعليمية والتربوية للمدرسة[1].

مما سبق يتضح أن الأصول الاجتماعية هي دراسة الجوانب التربوية للظاهرة الاجتماعية، أما اجتماعيات التربية فهي دراسة الجوانب الاجتماعية للظاهرة التربوية، وما يكتب ويقال تحت عنوان علم الاجتماع التربوي هو ما يقصــد به الأصول الاجتماعية.

وقد أكد ســامي نصــار أن تحول اتجاهات البحث في علم الاجتماع التربوي إلى قضـايا أبعد من تكافؤ الفرص والمسـاواة، لتطرح قضـايا التعددية الثقافية في المدارس وحقوق أبناء الأقليات الثقافية والعرقية في التعليم وتعليم المرأة، والضبط الاجتماعي والحوكمة، أصبح يستدعي ضرورة اهتمام الباحثين التربويين بهذه القضايا موضوعاً ومنهجاً بحيث يكون الاقتراب من هذه القضايا اقتراباً عقلانياً حتى لا تضيع القضية

في متاهات الأرقام والإحصــاءات، وتفقد المشــكلة أبعادها التاريخية ويغيب المنظور النقدي ليتسع بالفعل مجال المشاركة الشعبية في قضايا التعليم[2].

فمن المعروف أن التعليم ميدان صراع اجتماعي تتنافر فيه المصالح بين القوى الاجتماعية المختلفة، وهذا يؤكد حاجة البحوث المتصلة بهذه القضايا إلى

---

(١) عبد الله بن عايض ســالم الثبيتي،علم اجتماع التربية،الإســكندرية:المكتب الجامعي الحديث،٢٠٠٢م، ص٧٥.

(٢) سامي محمد نصار، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٥م، ص٥٢.

حس اجتماعي يمكن من خلاله اتخاذ موقف من تحولات وتقلبات أحوال الواقع التعليمي المرتبط بتحولات وتقلبات المجتمع بصفة عامة، هذا الحس الاجتماعي قد يتجسد في موقف تبريري يضفي الشرعية العلمية على الوضع الراهن، أو في موقف نقدي ينفي الشرعية الاجتماعية في حال ثبوت أن التغيرات الحادثة مهددة لمصالح الجمهور المستفيد من النظام التعليمي.

وعليه يكون الهدف من البحوث في الأصول الاجتماعية للتربية

هو دراسة العوامل والمؤثرات ذات الطبيعة الاجتماعية المباشرة والمتخصصة، مثل المجتمع ككل، باعتباره المسرح الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية، وكذلك جميع

العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية وأجهزة الإعلام والأسرة وما تتركه المشكلات الاجتماعية من آثار على التعليم، والعمليات الاجتماعية والشخصية القومية وما يرتبط بها من هوية.

فشمولية النظرة للبحث شرط رئيسي لأداء البحث الاجتماعي التربوي وذلك للقيام بدوره وبوظيفته الاجتماعية، بحيث يركز في دراسته على المستويات الثلاثة الإنسان والمجتمع والتاريخ، فمشكلات العلوم الاجتماعية حين تصاغ لابد أن يتضح فيها هذا الارتباط بين القضية والمجتمع ومجال العلاقات القائمة بينها.

ثانياً: بحوث في الأصول الفلسفية:

تحتل الأصول الفلسفية للتربية موقعاً فريداً داخل قسم أصول التربية، ولكن مازالت هذه الأصول تعاني من اضطراب شديد وغموض في المفهوم، "ففي معظم العلوم والأنساق المعرفية تكمن نقطة البدء في وضوح المفهوم

الخاص بالنسق، حتى لتصبح مناقشته ترفاً لا طائل من ورائه وذلك في علوم مثل الكيمياء"[1]، وهذا ما لا ينطبق علي مفهوم الأصول الفلسفية وهو ما أصابها بعدوى الغموض والاختلاف .

وتعرف الأصول الفلسفية بأنها تلك المؤثرات الفكرية الفلسفية التي تكمن وراء النظم والاتجاهات والطرق والنظريات التربوية في العصر الحديث والمعاصر[2]، كما تعرف بأنها مجموعة الآراء والأفكار والمعتقدات التي توجه العملية التربوية، وهي تنبثق من الفلسفة العامة السائدة في المجتمع، وترتبط بها ارتباطاً عضوياً لا فكاك منه، حيث تحدد سمات الإنسان الذي ترغب في تكوينه، فالعلاقة وثيقة بين فلسفة التربية والمجتمع لذلك فهي تتغير من مجتمع لآخر، ومن عصر لعصر بحيث لا يمكن فهمها إلا بإرجاعها إلى نوع الثقافة التي كانت سائدة في المجتمع[3].

ولكن ما يوجد من الكتابات التربوية يستعمل عادة ثلاث مصطلحات هي النظريات التربوية والأصول الفلسفية للتربية وفلسفة التربية وتاريخ التربية بمعان تكاد تكون متقاربة، وبحيث تبدو العلاقة بينها هي علاقة تطابق، والأدق أن تكون هذه العلاقة تداخل لا تطابق[4].

---

(١) سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ص٢٢٢.

(٢) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية مدخل غلى العلوم التربوية، **مرجع سابق**، ص١٧٨.

(٣) عصام توفيق قمر, "الاتجاهات الحديثة في فلسفة التربية"، **صحيفة التربية**, رابطة خريجي معاهد وكليات التربية, العدد (١)، السنة (٥٥)، أكتوبر ٢٠٠٣، ص٣٠ –٣١ .

(٤) سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية**، مرجع سابق، ص٢٢٤.

فالبحث في الأصول الفلسفية يكون عن المؤثرات الفلسفية في المجال التربوي الحديث والمعاصر، فإذا كان لهذا المفكر أو ذاك نظرة فلسفية في العقل أو طبيعة الإنسان أو المعرفة أو الوجود، وإذا كان هناك اتجاه فلسفي مثل كذا وكذا فإلى أي حد وعلى أي وجه ا ستطاع هذا أو ذاك أن يترك بصماته على أرض التربية؛ بمعنى أنها الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية وشأنها في ذلك شأن الفلسفة العامة من حيث أنها تأملية ووصفية وتحليلية وناقدة[1].

وللأصول الفلسفية أهمية كبرى تظهر فيما تقدمه من عون لباقي الأنساق المعرفية الأخرى ذات الصلة الوثيقة بها وما تستفيده هي من تلك الأنساق الأخرى فجميع فروع أ صول التربية ترتبط مع بعضها باعتبارها فروعاً من شجرة واحدة لابد أن يتأثر كل منها بالآخر، فعلى سبيل المثال البحث في الأصول التاريخية والذي يدرس تحت اسم تاريخ التربية أو تاريخ التعليم يعتبر هو المعين الأساسي لدراسة وبحث الآثار التي تركها الفلاسفة والمدارس الفلسفية على حركة الفكر والتطبيق التربوي، ودرا سة الأ صول الفلسفية تعطي مؤرخ التربية بصراً فلسفياً يجعله أقدر على رؤية حركة التعليم في اتجاهاتها العامة وفي مساراتها الأساسية.

---

(١) عصام توفيق قمر، "الاتجاهات الحديثة في فلسفة التربية"، **مرجع سابق**، ص٣٧.

أما عن علاقة الأصول الفلسفية بالأصول الاجتماعية فإنها تتضح في وجهين أولهما أن الباحث في اجتماعيات التربية إذا كان يستغرق جل اهتمامه في رؤية حركة التفاعل بين النظام التربوي والنظم الاجتماعية الأخرى، وإذا كان يتجه كذلك إلى دراسة البعد الاجتماعي للمؤسسات التربوية والعكس أي

الآثار الاجتماعية لهذه المؤسسات إلى غير ذلك من موضوعات، فإن هذه الدراسة تكتسب العمق المطلوب إذا كانت على وعي في كل هذا بالأسس الفلسفية للمجتمع، أما الوجه الثاني فهو يظهر في أنه يجنب الباحث في الأصول الفلسفية التعامل مع الأفكار الفلسفية وكأنها مجردات، فهي تساعده على أن يرى الفكر في أرض المجتمع, يتأثر بظروفه السياسية ويتقيد بإرثه الثقافي، وما يصدق على الأصول الاجتماعية يصدق على الأصول الاقتصادية والتي تعرف باسم اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي[١].

أما فلسفة التربية فتعني حالة من الوعي الإنساني الذي يقوم على التفكير الناقد الذي يستند إلى تطبيق طبيعة النظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على ميدان العمل التربوي، بهدف تصميم بنيتة واختيار أهدافه ومضامينه وطرائقه، فضلاً عن توضيح هذه العناصر وتفسيرها وتحليلها ونقدها؛ بقصد إدراكها وتفسيرها وتطورها في ضوء فهم المتغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية والتجديدات المستمرة، حتى تبقى التربية هي آلية المجتمع الفعالة في تحيق التوازن الثقافي في واقع الحياة[٢].

وفلسفة التربية هي أيضاً تطبيق الطريقة الفلسفية في التفكير على قضايا ومفاهيم ومشكلات التربية والتعليم بما تقوم عليه من درس وبحث عن الأسباب الكلية والغايات العامة والنظر الشامل والرؤية الشبكية للعناصر والجزئيات،

---

(١) سعيد إسماعيل علي, أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، **مرجع سابق**، ص ص٢٤٩ -٢٥٤.

(٢) محمد محمود الخوالدة، **فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة**،عمان: دار المسيرة، ٢٠١٣م، ص٤١.

والنزعة النقدية والتناول التحليلي للمفاهيم [1]، وهو ما يؤكد جوهر العلاقة بين الفلســفة والتربية في أبعادها التاريخية والفلســفية والمنطقية والمنهجية ومن ثم شرعية الدعوة إلى ضرورة تحقيق حالة الانصهار بين الفلسفة والتربية[2].

والبحث الفلســـفي التربوي يمكن اعتباره بمثابة مجال يدرس ويحلل وينقد الواقع التربوي، ويبرز عيوبه ومشكلاته بطرق وأساليب امبريقية مستمدة من منهج العلم، أو هي اتجاه الربط بين الفلســـفة والتربية، بما يعني التفلســـف النظري في موضوعات التربية، ولهذه البحوث عدة مداخل هي (مدخل الفلاسفة الكبار، مدخل المدارس الفكرية، مدخل المشكلات أو مدخل التطبيق، المدخل التحليلي)[3].

وتؤكد دراسـة "صـلاح الدين محمد، ٢٠٠٥م"[4] أن غالبية ما أجري من بحوث فلســفية تربوية اتبعت منهجية واحدة تقريباً، وهي المنهجية التي تبحث في تاريخ الفكر الفلسفي لإيجاد مقاربات تتفق مع طبيعة التغيرات والاتجاهات السائدة على السـاحة السـياسـية والاجتماعية، ومن ثم التزمت بحوث فلسـفة التربية هذا الطابع النظري الفلسفي التحليلي، ولم تتطرق إلى اعتبار الفلسفة

وســيلة للنزول إلى أرض الواقع التربوي والبحث في مشــكلاته، وتقديم رؤى تصحيحية للمفاهيم التي تقادمت، وأصبحت غير ملائمة مع حركة التطور الاقتصادي والاجتماعي، ومع التغيرات على ساحة الثقافة العالمية أيضاً.

---

(١) محمد درويش درويش، قاموس سعيد اسماعيل علي في التربية، **مرجع سابق**، ص٨٩ .

(٢) سعيد إسماعيل علي، وهاني عبد الستار فراج، **فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩م، ص٢٧.

(٣) صلاح الدين محمد الحسيني، "تعزيز دور البحث الفلسفي التربوي في تطوير نظام التعليم المصري"، **مجلة مســتقبل التربية العربية**، يصـــدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٣٦) ، يناير ٢٠٠٥م، ص ص٩٥،٩٤.

(٤) المرجع السابق، ص١٠٥.

من هنا تصبح بحوث فلسفة التربية ضرورة قصوى لعقلنة التطور في النظم التعليمية القائمة، ويظهر أثرها واضحاً في كونها بحوثاً نقدية تكشف عن الأخطاء والعيوب في النظم التعليمية القائمة وتفتش عنها، حيث كان لها قوة الفعل والتأثير التي حدت ببعض فلاسفة التربية المعاصرين أن يعتبروها بمثابة منارة الإرشاد والتوجيه لكافة عمليات التطوير والتحديث للنظم التربوية.

ثالثاً: بحوث في التربية الإسلامية:

منذ ما يقرب من أربعين عاماً، يحاول التربويون العرب أن يجعلوا للتربية الإسلامية موقعاً متميزاً بين العلوم التربوية، ولكن هذه الجهود لم يكتب لها النجاح، فنحن لا نرى مقرراً مستقلاً يسمى التربية الإسلامية يدرس في كليات التربية، ومناهج البحث التي تدرس لطلاب كليات الدراسات العليا وطلاب الدراسات العليا مازالت متوارثة لا يبذل جهد له صدى على طريق أسلمه مناهج البحث التربوي الوافدة(١).

وقد يحدث خلطاً بين تعريف التربية الإسلامية ومقرر التربية الدينية، وبينها وبين الدعوة الإسلامية، ونتيجة لهذا الخلط لابد من تعريف واضحاً للتربية الإسلامية.

والأصول الدينية للتربية تعرف بأنها الأصول التي تجعل - بالنسبة للمسلمين- من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة أصلين تستمد منهما التربية المقومات الأساسية (المذهبية) أو(الإيديولوجية) التي تقيم عليها نظمها وتصوراتها المختلفة(٢).

كما تعرف التربية الإسلامية بأنها تنشئة وتكوين جميع جوانب الشخصية الروحية والعقلية والجسدية- وكل ما يتفرع عنها- في الفرد المسلم، في جميع مراحل عمره، في ضوء الكتاب والسنة وما نتج في ضوئهما، كالاجتهاد، والإجماع، والقياس،

---

(١) مصطفى رجب، **في هوية التربية الإسلامية ومنهجيتها**، كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م، ص٥.

(٢) سعيد إسماعيل علي، **نظرات في التربية الإسلامية** ، القاهرة: مكتبة وهبة،١٩٩٩م، ص١٨٩.

وذلك عن طريق الأساليب، والوسائط، والتطبيقات التي جاءت بها الشريعة الإسلامية، وأقرتها أو وجهت إليها[1] .

ويعرفها آخرون بأنها مجموعة الآراء والأفكار والمفاهيم والمبادئ والممارسات التربوية المستمدة من الكتاب والسنة ومن اجتهادات علماء ومفكري الإسلام بالمناهج التربوية الحديثة؛ وذلك لتربية، وتنشئة، وتطبيع أفراد المجتمعات الإسلامية تربية شاملة لها معالمها، وقسماتها الواضحة، والمحددة بالكتاب والسنة، والتي من خلالها يمكن أن يكون لهذه الأمة شأن، ودور، ومكان في القرن الحادي والعشرين[2].

مما سبق يتضح أن التربية الإسلامية تصلح لكل زمان لأن قوامها كتاب الله وسنة رسوله، لتربية أجيال مسلمة تربية متكاملة، تساعد على أن تعود للأمة الإسلامية مجدها ووضعها كما كانت من قبل.

ويعرف البحث في التربية الإسلامية بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة علمياً، والتي تسعى لتنمية المعرفة التربوية، من خلال تناول المشكلات، والقضايا التربوية تناولاً محققاً لأهداف التربية الإسلامية من عبودية لله، واستخلاف للإنسان، وعمارة الأرض، معتمداً في تفسيراته وأحكامه على الأصول الإسلامية[3]، كما يمكن تعريفه بأنه الموضوعات والنقاط البحثية في مجال التربية الإسلامية[4].

وأي تعريف للبحث العلمي في مجال التربية الإسلامية يستمد مقوماته وخصائصه ومفهومه من خصائص البحث التربوي الإسلامي، وأن ما يعاني منه البحث

---

(١) صالح بن يحيى الزهراني، **مصفوفة البحث العلمي في التربية الإسلامية**، جدة : المطابع التجارية لصحيفة المدينة المنورة ، ٢٠١٢، ص٦.

(٢) فيصل الراوي رفاعي وآخرون، **تطور الفكر التربوي الإسلامي**، الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٠م، ص١٩.

(٣) حازم علي محمد، " توجهات بحوث التربية الإسلامية بالجامعات المصرية"، **مرجع سابق**، ص٢٦.

(٤) صالح بن يحيى الزهراني، مصفوفة البحث العلمي في التربية الإسلامية، **مرجع سابق**، ص٧.

في التربية الإسلامية من مشكلات بسبب غياب المنهجية العلمية المحددة لخطوات البحث[1].

ولهذا يؤكد مصطفى رجب على ضرورة إيجاد منهجية علمية إسلامية، وتدريب الباحثين على تلك المنهجية، وتعميق هذه المنهجية بمزيد من الدراسات

والبحوث النظرية والتطبيقية حتى تزداد تلك المنهجية وضوحاً وتكسب قوة وقدرة على مواجهة المنهجية الغربية[2].

وتتنوع مجالات البحث في التربية الإسلامية لتشمل الدراسات الأصولية وهي تلك المفاهيم والقيم والأساليب المستنبطة من الكتاب والسنة والتي من خلالها تتربى شخصية الإنسان، ودراسات الفكر التربوي الإنساني وهي مجموعة الآراء، والأفكار، والنظريات التي جاءت في دراسات الفقهاء، والعلماء المسلمين، وأيضاً دراسة الممارسات، والتطبيقات، وتعنى بأهم الأفكار، والمبادئ، والمفاهيم التي يمكن تطبيقها في مجال التربية في الماضي والحاضر[3].

كما تصنف ميادين البحث في التربية الإسلامية إلى مجال الدراسات الأصولية، ومجال الدراسات الفلسفية، والتي تتمثل في توجيه الباحث نحو الأعمال الفكرية المختلفة لعالم أو أكثر من علماء المسلمين كابن خلدون، والغزالي وغيرهم؛ لمعرفة رأيه في إحدى القضايا التربوية، ومجال الدراسات التاريخية وتتمثل في دراسة تاريخ التربية الإسلامية وتطور مفاهيمها ونظرياتها وإنعكاساتها التربوية عبر العصور الإسلامية،

---

(١) فتحية محمد بشير، "معايير البحث العلمي في التربية الإسلامية: دراسة وصفية تقويمية لبعض رسائل التربية الإسلامية بالجامعات السعودية"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طيبة ،١٩٩٣م، ص٧٠.

(٢) مصطفى رجب، في هوية التربية الإسلامية ومنهجيتها، **مرجع سابق**، ص١٤ .

(٣) محمد شحاته الخطيب وآخرون، **أصول التربية الإسلامية**، الطبعة الثانية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع ،٢٠٠١م، ص ٣٧.

وقد تحظى الدراســات بالنقد الزماني أو البعد المكاني متناولة حقباً تاريخية معينة أو بدراسة مؤسسات دراسة تاريخية كدراسة الفكر التربوي في عهد الخلفاء الراشدين.

بالإضــافة لهذه الميادين يأتي مجال الدراســات المتصــلة بالواقع المعاصر، والدراسات المستقبلية وتتمثل في دراسة الواقع التربوي القائم وصفاً أو تشخيصاً أو تطويراً في ضــوء معطيات الإســلام، وتدور الدراســات في هذا المجال حول التعليم الديني ومؤسساته المعاصرة والاتجاهات الدينية والأخلاقية لدى الطلاب، والدراسات التقويمية للدور التربوي للمســاجد والإعلام ولمنهج التربية الدينية وإعداد المعلمين والأقليات المســلمة في العصرــ الحاضر، ثم الدراســات المنهجية وتتمثل في تحديد المفاهيم الأساسية للتربية ومنهج دراستها والأصول التي تعتمد عليها، ونقد المنهجية العلمية القائمة حالياً في بحوث التربية الإسلامية لتحسينها وتطويرها، ثم الدراسات المتنوعة أو البينية وهذا النوع من الدراســات يجمع أكثر من نوع من الدراســات سالفة الذكر[1].

وترى الباحثة أن الحديث عن التربية الإســلامية ليس مجرد تراث تاريخي لا غنى عنه، إنما يأتي الحديث المركز عنها كفكر تربوي من منظور إســلامي متكامل، يتدفق بالقيم الكامنة في مصــدري هذه التربية (القرآن الكريم والســنة النبوية)، وتحمل من الأهداف، والغايات العليا ما يجعل كل أمة جادة تتبناها وتتخذها معلماً ثابتاً من معالمها المضــيئة، وبناء على ذلك يقوم البحث التربوي الإســلامي بتناول المشكلات والقضايا التربوية تناولاً علمياً مستنداً إلى معطيات القرآن الكريم والسنة الشريفة واجتهادات علماء المسلمين، ولكن بحوث التربية الإسلامية من حيث مناهج البحث لم تستخدم منهجاً بحثياً يخالف الشائع من مناهج البحث التربوي الغربية إلا نادراً.

---

(١) مصطفى رجب، في هوية التربية الإسلامية ومنهجيتها، **مرجع سابق**، ص ص٢٠،١٩.

رابعاً: بحوث في تاريخ التربية:

يتعلق تاريخ التربية بالتأريخ لقطاع واحد من قطاعات الثقافة الإنسانية العريضة هو قطاع التربية؛ حيث تعد دراسة تاريخ التربية هي الدراسة العلمية للمغزى والمدلول التربوي وكل ما يحدث في العملية التربوية من المنظور التاريخي[1]، سواء كانت مرتبطة بشخصيات تاريخية أو تربوية أو سياسية، أم مرتبطة بمجتمعات وحضارات إنسانية بعينها[2]، كما يعرف تاريخ التربية بأنه محاولة لوصف ما حدث في الماضي، بالنسبة للتربية وصفاً صادقاً[3].

لهذا السبب، فإنه لا يمكن وضع أي نوع من التصورات لما ينبغي أن تكون عليه التربية في مجتمع من المجتمعات إلا في إطار الموروث التربوي الذي تراكم عبر السنين والأيام؛ حيث أن أي قرار تأخذه الدولة في المسائل التربوية أو غيرها من الأمور الاجتماعية المعاصرة يتوقف بدرجة كبيرة على مدى تفسير تاريخ هذه الظاهرة أو المسألة التي يصدر قرار بشأنها، ولذلك فإن الدراسة الذكية الواعية لتاريخ التربية شرط أساسي لإصدار أحكام سليمة في قضايا التربية والتعليم؛ هذا لأن تاريخ أي مجتمع من المجتمعات يعد عاملاً

هاماً في تكوين شخصية هذا المجتمع، وكلما كان هناك إتفاق في الظروف التاريخية لمجتمعين كان هناك احتمال في اتفاقهما في ظروفهما كلها أو بعضها، لذلك توجد اليوم مشكلات تتسم بالعالمية.

---

(١) محمد منير مرسي، **أصول التربية**، القاهرة: عالم الكتب ،٢٠٠١م، ص٤٠.

(٢) بيومي محمد ضحاوي، **قضايا تربوية مدخل للعلوم التربوية**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٠م، ص١٨.

(٣) سعيد إبراهيم طعيمه، "العلوم التربوية في خدمة الدعوة الإسلامية"، **الدورة العلمية الثانية للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، في الفترة من (١٣- ١٧ ابريل ٢٠١٣م)** ، ص١٨.

ويمكن اعتبار تاريخ التربية وتاريخ التعليم مجالاً معرفياً واحداً، فدراسة تاريخ التربية تعنى بتحليل الفكر التربوي في زمان ومكان محدد؛ بينما تعنى دراسة تاريخ التعليم بتحليل النظام المؤسسي للتربية؛ إلا أن كلتا الدراستان هي دراسة للتاريخ تتطلب من الباحث التربوي عدم فصل الحوادث والوقائع التاريخية عن الواقع المجتمعي بأبعاده المختلفة[1].

فالبحوث التاريخية عبارة عن تفسير البيانات التي يحصل عليها الباحث؛ بحيث يكون هذا التفسير قائماً على الفهم المتعمق للبيانات وتحديد واضح للعلاقات المتضمنة فيها، مما يؤدي إلى الوصول إلى خلاصات وتفسيرات خالية من تحيز الباحث[2]؛ فالباحث في الأصول التاريخية للتربية عليه أن لا يجعل الدراسة التاريخية هدفاً في حد ذاته بل يوظفها لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية وقضايا التعليم[3].

مما سبق نستنتج أن البحث في الأصول التاريخية للتربية هو البحث في الجانب التربوي من حركة التاريخ، فمن خلاله تتراكم المعرفة المتصلة بالفكر التربوي عبر العصور المختلفة؛ مما يساعد على تأسيس النظم التربوية

والتعليمية، بصورة تتفق مع الأوضاع التي يعيشها المجتمع؛ وبذلك يتأكد الدور الكبير الذي يؤديه البحث في تاريخ التربية في عملية النقل الثقافي والاجتماعي من جيل إلى جيل ومن عصر إلى عصر فبدون تاريخ التربية ليس هناك من سبيل للإنسان للتعرف على ماضيه وكل ما فيه من إرث للتربية والتعليم ومحاولة الإفادة منه.

---

(١) سعيد إسماعيل علي، **تاريخ التربية والتعليم في مصر**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م، ص ص٥ -٩ .

(٢) رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠١١م، ص٣١٥.

(٣) سعيد إسماعيل على، **تجديد العقل التربوي**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م، ص١٤٠.

وبيرز الهدف من دراسة تاريخ التربية من معرفة الهدف من الدراسة التاريخية بصفة عامة، وهدف دراسة التاريخ على وجه العموم هو معرفة الإنسان بنفسه، فالتاريخ يحيط البشر علماً بأعمال الإنسان في الماضي وبحقيقة هذا الإنسان صانع الحضارة، فالتاريخ بمثابة المرآة التي يرى فيها مظاهر القوة والضعف لكل شعب من خلال نظم التعليم والأفكار والنظريات التربوية السائدة فيه، وفي هذا الفرع من فروع أصول التربية يدرس الطالب عادة تطور نظم التعليم ومعاهده، والأفكار التربوية عبر العصور المختلفة، في الحضارات الكبرى غالباً، فيدرس التربية في الحضارات المصرية القديمة والعراقية والهندية والصينية والإغريقية، ثم يدرس التربية المسيحية والتربية الأوربية في العصور الوسطى، وكذلك التربية في الحضارة الإسلامية [١].

وتوفر البحوث في الأصول التاريخية للتربية ما يلي[٢] :

- الوصول إلى الفروض والنظريات المتعلقة بالتربية من المنظور التاريخي، كما تساعد على القيام بتفسير الحقائق المتصلة بتطور الفكر التربوي وذلك بالاعتماد على المادة التاريخية ومنهج تصنيفها بغية الوصول إلى إصدار أحكام سليمة.
- اكتشاف العلاقة بين التربية وبين الجوانب الأخرى في تاريخ الحضارات مثل الجوانب الاقتصادية والسياسية، ومحاولة إبراز الاتجاهات التربوية في إطارها الثقافي، وزيادة بصيرة الباحث بهذه الاتجاهات فكراً وتطبيقاً بما يساعد على تفسيرها وفهمها فهماً سليماً .

---

(١) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية، **مرجع سابق**، ص ص١٨٥– ١٨٧.

(٢) الرشيد حبوب محمد، "مشكلات منهجية في مجال البحث التربوي: المنهجية في الدراسات التاريخية للتربية وإشكالية القيم" ، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد (٢٨) ، ٢٠٠٠م، ص ص ١٠٩،١٠٨.

- محاولة تفسير بعض مسائل التعليم المعاصر في ضوء التطور التاريخي لها، وذلك بالتزود بقدر كاف من الخبرات والتطبيقات التربوية في الماضي وتفسير هذه الخبرات بما يفيد في توجيه العملية التربوية توجيهاً سليماً، كما تسهم البحوث في تاريخ التربية بزيادة القدرة على تمييز العناصر والأبعاد التاريخية التي تدخل في تكوين المعتقدات والنظم التربوية الحالية، وزيادة الوعي بالمشكلات التي يمكن أن تنشأ عند إدخال نظم وأفكار جديدة يقتضيها التطور والإصلاح، ولكنها قد تصطدم بالتقاليد والمعتقدات السائدة.

ولا يقتصر استخدام تاريخ التربية وتاريخ التعليم فقط على الباحث المتخصص في تاريخ التربية، بل يمتد ليشمل كل الدراسات التربوية باعتباره مدخلاً منطقياً لبحث أي موضوع تربوي أو تعليمي، سواء كان ذلك في مجال الموضوعات التأصيلية أو في موضوعات المناهج وعلم النفس التربوي، فكل بحث تربوي أكاديمي لابد أن يمهد تاريخياً لموضوعها الراهن، حتى يبين التطورات التي مر بها موضوع دراسته، والحلول السابقة التي حاولت التطوير أو التغيير حتى يصل إلى مبرراته في اختياراته الآتية لما يزمع البحث دراسته[1].

ولكن يعاب على المسئولين علمياً ومهنياً عن تاريخ التربية، وذلك لأنهم قد طرحوا ماضي التعليم جانباً في كثير من الأحوال، بناء على مقولة يكذبها الواقع العلمي ألا وهي أن ما مضى قد مات، ولكنه أبداً لا ينمحي من حيث الأثر والفاعلية[2].

---

(١) سعيد إسماعيل علي، **مقدمة في التأريخ للتربية: التربية والحضارة**،القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥م، ص٧٣.

(٢) سعيد إسماعيل علي، "**خبرات جامعية عربية مضت لبناء مستقبل جامعي آت**"، محاضرة بمكتبه بكلية التربية، جامعة عين شمس، بتاريخ ٢/٢٦ /٢٠١٣م.

خامساً: بحوث في التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:

التخطيط التربوي جزء هام من التخطيط القومي الشـامل وهو يعنى أسـاسـاً بقضـية التنمية البشـرية، حيث يبحث عن أفضـل الطرق والأسـاليب لتأهيل القوى البشرية وتدريبها وإعدادها.

وهناك من يسـتخدم مصـطلح التخطيط التعليمي بدلاً من التخطيط التربوي، والاختلاف بينهما ليس اختلافاً لفظياً وليس اختلافاً بين تخطيط وتخطيط، وإنما هو الاختلاف نفسـه بين المقصـود بالتعليم والمقصـود بالتربية، وما يكتب تحت مصـطلح التخطيط التعليمي يكون خاصـاً بما يمكن أن يتم داخل نظام التعليم، أي أنه تخطيط تعليمي ومع ذلك فالاسم الشائع هو التخطيط التربوي وأصبح من الناحية الرسمية والقانونية هكذا وليس التخطيط التعليمي[1].

أما اقتصـــاديات التعليم فمع الثورة الصـــناعية في القرن الثامن عشرـــ وما صاحبها من أفكار فلسفية واجتماعية وسياسية، وتغيرات في بنية المجتمع واحتياجات هيكل العمال، ثم مع التحولات الهائلة في القرن العشرين في الدول المتقدمة والنامية تعدلت العلاقة بين الاقتصـــاد والتعليم بحيث لم تصـــبح من طرف واحد، بل علاقة تفاعل دائري، واسـتثمار متبادل، ومثل هذه العلاقة التفاعلية الجدلية بين الاقتصـــاد والتعليم هي موضـع دراسـة الأصـول الاقتصـادية للتعليم التي تعنى ببحث العلاقة التفاعلية الاستثمارية، والإنمائية بين التعليم والاقتصاد وبين الاقتصاد والتعليم[2].

وبوجه عام فإن بحوث اقتصـــاديات التعليم قد يكون تأثيرها محدود إذا تم النظر إليها بمعزل عن التخصصات الأخرى القائمة في مجال التعليم، لذلك

---

(١) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، **مرجع سابق** ، ص ص١٩٦، ١٩٧.

(٢) حسـان محمد حسـان، وآخرون، **أصـول التربية**، الطبعة الثالثة، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤م، ص٨٨.

يحتاج الاقتصـاديون للعمل جنباً إلى جنب مع باقي التخصـصـات العاملة في مجال التعليم، وذلك يساعد في جعل مكاسب التعليم وأثاره الاقتصادية والاجتماعية أرض خصبة للبحث(١).

وقد تم الخلط بين الأصول الاقتصادية للتعليم، واقتصاديات التعليم، فالأصول الاقتصادية للتعليم تعني دراسة العلاقة الجدلية بين الاقتصاد والتعليم، فماذا يكون عليه التعليم عندما يكون الاقتصـاد حراً ؟ وماذا يكون عليه حاله عندما يكون موجهاً وما أثر مشكلات التضخم والديون؟ وما أثر قوى الإنتاج وعلاقاته من حيث مستوى تطويرها؟ أما اقتصـاديات التعليم فهي التي تتناول جسـم التعليم نفسـه من جوانبه الاقتصـادية، فنظام التعليم يحتاج الى إنفاق، والإنفاق يتطلب أقل قدر ممكن بأعلى مسـتوى ممكن من النتائج، فكيف يتم تمويل التعليم وما الأسـس التي توضـع عليها الميزانيات وتوزع، وما تكلفة تعليم الطالب والامتحانات والتجهيزات، وما العوائد الاقتصادية التي تعود علينا من هذا وذاك، وما جوانب الهدر والفقد(٢)؟

وتعرف اقتصـاديات التعليم بأنها العلم الذي يبحث أمثل الطرق لاسـتخدام الموارد التعليمية بشرياً ومالياً، وتكنولوجياً، وزمنياً؛ من أجل تكوين البشر بالتعليم والتدريب تكويناً شـاملاً حاضراً ومسـتقبلاً، فردياً واجتماعياً من أجل توزيع ممكن لهذا التكوين(٣)، ويتفق مع هذا التعريف حسان محمد حيث يعرفها

---

(١) Dearden. L., et. al, "Economics of Education Research: A Review and Future Prospects", **Oxford Review of Education**, Vol(٣٥), No(٥), Oct ٢٠٠٩, PP٦١٧-٦٣٢.

(٢) سعيد اسماعيل علي، حول الدراسة الاقتصادية للتعليم، **مرجع سابق**، ص٢٧.

(٣) سعيد إسماعيل علي، **المرجع السابق**، ص ٢٦.

بأنها الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية، ويحدد المقصود بكلمة الأمثل بأنها تشير إلى أفضل السبل وأقلها كلفة[1].

ويمكن تعريف اقتصاديات التربية بأنها العلم الذي يبحث في العلاقة بين التربية والاقتصاد، فيتناول المكونات التربوية للظاهرة الاقتصادية، كما يتناول أبعادها ويسعى علمياً لقياس الإبعاد التربوية في الاقتصاد كما يعمل بالمقابل على قياس الأبعاد الاقتصادية للتربية والتعليم[2].

وتأسيساً على ما سبق فإن اقتصاديات التعليم هي العلم الذي يبحث في مختلف أوجه الفعاليات الاقتصادية للتربية وفي كيفية استخدام الموارد التعليمية وتوظيفها من أجل الاستثمار في البشر بالتعليم والتدريب والإعداد المهني. فإذا كان التخطيط التربوي يبحث عن كيفية القيام بعمل مواءمة بين الإمكانات المتاحة واستخدامها الأقصى وذلك لتحقيق الأهداف المرسومة، فإن اقتصاديات التعليم تركز على تفعيل الموارد البشرية الى أقصى حد ممكن حتى يمكن لها أن تعوض ما يكون غالباً حادثاً من قصور في الموارد المتاحة قياساً للأهداف المرجوة.

والبحث في اقتصاديات التربية يساعد الحكومات والدول والأفراد على توجيه سياساتها التربوية والاقتصادية في المسارات المأمولة، كما أن لها أهمية إستراتيجية سياسية واقتصادية واجتماعية، وتشكل مدخلاً رئيسياً من مداخل التخطيط الاجتماعي والتربوي للتنمية والتحديث في المجتمع، وتسجل اقتصاديات التربية اليوم نفسها بين العلوم الاجتماعية التي اكتسبت أهمية وخصوصية كبرى، وتتمثل أهميتها في تناولها لأكثر قضايا الحياة المعاصرة أهمية وخطورة فالعلاقة بين التعليم والحياة الاقتصادية تفرض نفسها في حياة الأفراد والمجتمع على حد سواء.

---

(١) حسان محمد حسان وآخرون، أصول التربية، **مرجع سابق**، ص٢٨٥.

(٢) علي أسعد وطفة، **أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة**، الكويت: مجلس النشر العلمي، ٢٠١١م، ص٤٦٧.

فلقد استكشفت بحوث اقتصاديات التربية المعالم المجهولة للعلاقة بين التربية والاقتصاد، وبين رأس المال البشري والتنمية الإنسانية، كما أضاءت كثيراً من الغموض الذي يحيط بطبيعة العلاقة الجدلية المعقدة بين المادي والمعنوي في العملية التنموية بصورة عامة، ومهما يكن فإن الدراسات الجارية في هذا الميدان قد رسخت رؤى وتصورات علمية شاملة حول طبيعة العلاقة بين الاقتصاد والتربية وأكدت الوظيفة الاقتصادية للتربية[1].

وعلى الباحث في التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم أن يحدد له إطاراً تصورياً يستمد مفهوماته من علوم الاقتصاد والسياسة والاجتماع، بالإضافة إلى المهارات الإحصائية والتحليلية الرياضية؛ فالبحث في اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي يقتضي تأهيلاً خاصاً يقوم على الدراسة الاقتصادية والتجارية والأساليب الإحصائية والرياضية. والدراسات المتعلقة بالأصول الاقتصادية للتعليم هي مما يتحمله التكوين الحالي للباحثين في كليات التربية، وذلك من حيث افتقادهم إلى البنية الأساسية من الدراسة الاقتصادية المتخصصة المتعمقة، ولذلك كانت الدراسات المتعلقة باقتصاديات التعليم هي الأصلح لخريجي كليات التجارة والاقتصاد[2].

مجالات البحث في اقتصاديات التعليم:

تتنوع مجالات البحث في اقتصاديات التعليم كما يلي[3]:

---

(1) علي أسعد وطفة، **المرجع السابق** ، ص٥٠٠.

(2) سعيد إسماعيل علي، حول الدراسة الاقتصادية للتعليم، **مرجع سابق**، ص٢٥.

(3) رفعت عزوز، وطارق عبد الرءوف عامر، **اقتصاديات وتمويل التعليم: مفهومه- أسسه- أهميته**، القاهرة: مؤسسة طيبة، ٢٠٠٩م، ص ص٧٦، ٧٧.

- التعليم بين الاستهلاك والاستثمار ويرتبط ذلك بالطبع بحساب معدلات العائد من التعليم فردياً واجتماعياً، وكذا دور التعليم في النمو الاقتصادي لكل دولة، فضلاً عن دوره في التنمية الشاملة بصفة عامة.
- تكلفة التعليم وما يرتبط به من محاولات حديثة لخفض التكلفة من خلال زيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته وتقليل كلفة الوحدة.
- تمويل التعليم وما يرتبط به من محاولات إيجاد مصادر بديلة للتمويل.
- مجالات أخرى أكثر حداثة مثل دراسات العدالة ودول الإنتاج.
- دراسة مدى كفاءة النظام التعليمي لتحقيق أعلى إنتاجية تربوية ممكنة، ويكون الاهتمام هنا منصباً على دراسة العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على النظام التعليمي، وتزيد في إنتاجيته أو تحد منه(١).

وترى الباحثة أن هذه ليست كل مجالات البحث التي تهتم بها اقتصاديات التعليم فالمشكلات متجددة وحيوية داخل هذا المجال وما يعتري هذا العصر من تغيرات اقتصادية متواترة تضفي على البحث في هذا المجال المزيد من الأهمية .

سادساً: بحوث في الأصول السياسية للتربية:

إذا كانت كل حركة تربوية تعكس مذهباً فلسـفياً معيناً، فإن النظام السـياسي ليس إلا وليداً لنظر ية فلســفية محددة، مما يظهر العلاقة القو ية التي تربط بين السياسة والتعليم على نحو يحتم ضرورة دراسة معالم واتجاهات النظام السياسي

---

(١) حسان محمد حسان، وآخرون، أصول التربية، **مرجع سابق**، ص ص٢٨٧، ٢٨٨.

والظروف السياسية التي كانت سائدة في عصر كل فيلسوف، والترابط بين السياسة والتعليم يظهر بوضوح لكل دارس ومؤرخ تربوي، ففي العصور القديمة نجد الفرس استعانوا بالتربية وسخروا جميع إمكانياتها لبناء إمبراطوريتهم، وفي الصين القديمة ا ستغلت التربية لتخريج موظفي النظام القائم وخدمته، وفي العصر الحديث نجد أن كل نظام سياسي يقوم على فلسفة معينة، تدفعه إلى تبني نظام تربوي معين يربي الصغار على قيمه واتجاهاته.

لذلك فإنه من الصعب على الباحث في نظم التعليم فهم ما يدور داخل أي نظام تعليمي إذا لم يأخذ في اعتباره العوامل المختلفة، ومنها العوامل السياسية، ومن المؤكد أنه ليس من الكافي على سبيل المثال أن نبين أن الأمية

قد انحسرت بسرعة في الإتحاد السوفيتي دون الإشارة إلى الأهداف السياسية التي تتحقق نتيجة القضاء على الأمية[(١)].

وبتأثير الدراسات السياسية برز تخصص مشترك بين العلوم السياسية والعلوم التربوية يطلق عليه التربية السياسية، ويمكن تعريف التربية السياسية بأنها هي تلك الجهود المبذولة من قبل مؤ سسات التربية الر سمية وغير الر سمية، التي تعمل على تكوين وتنمية شخصية سياسية تتطابق مع الثقافة السياسية للقائمين على هذه المؤ سسات، لدى كل مواطن وتكوين وعي سياسي، بمستوياته بحيث يكون المواطن واعياً وقادراً على وراغباً في المشاركة السياسية بفعالية في قضايا مجتمعة العامة بكل صور المشاركة المتاحة والتي تؤدي إلى التغيير على نحو أفضل[(٢)].

---

(١) أحمد إسماعيل حجي، **تربية الإنسان وتعليمه- مدخل إلى دراسة التربية والعلوم التربوية**، مرجع سابق، ص١٧٥.

(٢) سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المسيرة، ٢٠١٠م، ص٨٥.

والتربية السياسية هي تلك التربية التي ترمي إلى تزويد الإنسان بما يلزم من معلومات ومهارات ومعارف وقيم واتجاهات وأســاليب تعينه على أن يتعامل مع عالم الســياســة، أياً كان موقعه من ميدانها[١]، فالتربية الســياســية هي تحويل الفرد الخام في المجتمع إلى عضــو عامل فعال، ومحتوى عملية التنشــئة فهم كيان الأدوار، ومواصفات كل دور وسلوكياته المصاحبة[٢].

ولا يمكن إغفال دور التربية السياسية لنشر السلام بين أفراد المجتمع الواحد، وبين دول العالم المختلفة، فالتربية الســياســية خارج الحدود الوطنية قد تكون أداة للســلام العالمي في المســتقبل في العالم؛ حيث تعمل على زيادة الترابط وتحقيق مجموعة مشتركة من المعتقدات السياسية، وهي أمر ضروري لإرساء أساس التبادل المشترك والحوار، بعد إنشاء الأساس المنطقي للتعليم السياسي[٣]، وتسير البحوث في التربية السياسية وفقاً لثلاث مراحل[٤]:

- هي مرحلة الطفولة حيث يتسنى للنظام السياسي أن يبقى عبر الزمن، وأن يؤقلم نفسه للظروف المتغيرة، فلا مفر من الاهتمام بالتربية السياسية للنشئ.
- ثم مرحلة المراهقة حيث يولي الباحثون هذه المرحلة قدراً من الاهتمام لأكثر من سبب، فمن ناحية، يبدأ معظم الأفراد خلالها تحمل بعض واجبات المواطنة مثل

---

(١) Adelabu. M.A., and Akinsolu. A.O., "Political Education through The University: A Survey of Nigerian University Students", **African Journal of Political Science and International Relations**, Vol. (٣), February ٢٠٠٩, p٤٠٧.

(٢) Lopez. A., "Political Socialization through Education as A Form of State Building and Democratization", **M.A**, The University of Texas, ٢٠١١, p١٣١.

(٣) Alden W. C, "Political Education Beyond National Border", **International Democratic Education Institute, "Responsible Citizenship, Education and The Constitution Coference"**, (١١-١٦ September ٢٠٠٩), Germany: Freiburg, p١٠.

(٤) سعيد إسماعيل علي، أصول التربية العامة، **مرجع سابق**، ص ص٨٥ ، ٨٦.

- الاشــتراك في التصــويت وأداء الخدمة العســكرية، وأثناءها يتعلم الفرد قيماً وأفكاراً سياسية جديدة يمكن أن تتناقض مع قيم الأسرة.
- وأخيراً مرحلة النضــج والاعتدال، حيث لم تنل هذه المرحلة اهتماماً ملحوظاً من جانب باحثي التربية الســياســية، على اعتبار أن ســلوك الفرد في مرحلة النضــج يتحدد بما يتعلمه من اتجاهات ومعارف سـياسـية في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ولكن هذا الاتجاه أغفل حقيقة أن الأسرة لا يمكنها إعداد الفرد لمواجهة كل ما تتطلبه حياته في مرحلة النضـج، خاصـة وأنها لا تسـتطيع أن تتوقع الأدوار التي قد يتعين عليه أداءها خلال مرحلة النضج.

سابعاً: بحوث في تعليم الكبار:

يعرف تعليم الكبار بأنه "المجهودات التربوية التي توجد ليســتفيد منها الشــباب والكبار خارج حدود أنشـطة التعليم النظامي والتي تهدف إلى زيادة كفاءة الفرد وقدراته الاجتماعية والاقتصـادية والثقافية والسـياسـية، والتي تهدف أيضـاً إلى تصحيح نواحي القصور التي كانت نتيجة للتعليم النظامي، وإلى مساعدة الفرد على تحقيق طموحه الشـخصي- من النواحي المهنية وغيرها؛ من أجل حياة أفضـل وأغنى، هادفة بذلك إلى تقدم المجتمع" (١).

ويعرف البحث في تعليم الكبار بأنه "تلك الجهود التي تتوفر فيها الأركان الأســاســية للبحث العلمي والتي تجري في إطار الجامعة ومراكز البحث ، وأقســام البحوث في بعض الهيئات والجهات والوزارات المعنية بمحو الأمية وتعليم الكبار والتي يتم نشرها بالطرق المتعارف عليها، حيث تهدف إلى تنمية الرصيد المعرفي

---

(١) دينا حسن عبد الشافي، **إطارات تعليم الكبار رؤية مستقبلية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨م، ص٤٤.

والوصـــول إلى حلول علمية وعملية وبدائل ممكنه لعلاج بعض المشـــكلات التعليمية والإدارية وغيرها ، والتي تواجه ســـياســـة وواقع تنفيذ تعليم الكبار في مصر"[1].

ولكن معظم كليات التربية لا يدرس طلاب المرحلة الجامعية الأولى فيها مقرراً باســم تعليم الكبار، ويكتفي بالدراســات المهنية والأكاديمية بعد هذه المرحلة والتي يتم فيها تدريس عدة مقررات تحت هذا المســـمى، مثل تاريخ تعليم الكبار واقتصاديات تعليم الكبار ومناهج تعليم الكبار وعلم نفس الكبار وهكذا وقد

اتسعت البحوث والدراسات في تعليم الكبار حتى أصبح هو نفسه مجالاً يضم عدة أنســاق معرفية، ولكن الدراســة الحالية تتناوله كنســق معرفي قائم بذاته داخل مجال أصول التربية.

ويضم البحث بتعليم الكبار عدداً من الميادين هي محو الأمية ومواصلة التعليم والتأهيل والتدريب وأخيراً إعداد القيادات[2].

كما يقسم سعيد إسماعيل ميادين تعليم الكبار إلى [3]:

- محو الأمية: حيث ظل تعليم الكبار في نظر كثيرين يتطابق مع محو الأمية إلا أن هذا الميدان يختص بالذين لم تتح لهم الفرصة أصلاً أن يلتحقوا بالتعليم النظامي منذ البداية وبالتالي حرموا من معرفة القراءة والكتابة.

---

(١) عبد الله محمد بيومي، "تطوير إجراء البحوث التربوية في مجال تعليم الكبار تصـــور مقترح"، **مجلة البحث التربوي**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد(١)، العدد(٢)، ٢٠٠٢م، ص ١٠٠.

(٢) رمضـــان عبد الحميد محمد، "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضـــوء الجودة"، **المؤتمر الســـنوي الســـادس لتطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضـــوء الجودة**، في الفترة من(١٤-١٦ ابريل ٢٠٠٨م)، جامعه عين شمس: دار الضيافة، الجزء الاول، ص٣٢٤.

- التدريب المهني: ويهتم هذا الميدان بتزويد الأفراد بالمهارات المختلفة التي يحتاجون إليها في أداء أعمالهم، ســـواء أكانوا مقبلين على ميدان عمل جديد أو محولين إلى عمل آخر،أو مطورين لكفايتهم الإنتاجية.
- الثقافة العمالية: ويســـتفيد من هذا الميدان فئة العمال، فيوفر لهم المعارف والمعلومات الخاصـــة بحقوقهم وواجباتهم وهياكل التنظيمات النقابية والعمالية وغير ذلك مما يتيح الفرصة للعامل بأن يكون قوة فاعلة في المجتمع.
- تنمية المجتمع: وفي هذا الميدان يتجه تعليم الكبار إلى تطوير البيئة المحلية، فضلاً عن المجتمع العام من خلال المشروعات في نطاق
- الخدمات أو تحســـين الظروف البيئية أو من خلال مشرـــوعات إنتاجية صـــغيرة تعالج مشـــكلة البطالة وتخدم البيئة المحلية وتســـتثمر طاقاتها وعناصر الإنتاج فيها.
- الدراسات التكميلية: ويوفر هذا النوع من الدراسات فرص التعليم الأولي للأفراد الذين لم يحصـــلوا على التعليم المدرسي ويرغبون في المزيد، أو اســـتكمال ما ينقصهم من أنواع المعارف والمهارات أو الذين أخفقوا في التعليم بنسب متفاوته لعوامل اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، لتوفير فرص النجاح لهم .

ويؤكد عبد الله بيومي أن معظم بحوث تعليم الكبار تركز على محو الأمية، وذلك يعني أن اهتمام الباحثين يتجه نحو هذا المجال حيث يعتبرونه المجال الأســـهل وهذا يأتي على حســـاب مجالات تعليم الكبار الأخرى مثل برامج التثقيف العمالي والثقافة الشـــعبية والبرامج التي تقدم للنســـاء وبرامج تعليم الكبار التي تقدمها الجامعات وغير ذلك من برامج تقدمها مؤسسات تعليم الكبار في كافة الوزارات[1].

---

(١) عبـد الله محمـد بيومي، "تطوير إجراء البحوث التربويـة في مجـال تعليم الكبـار تصـــور مقترح"، **مرجع سابق**، ص ٩٣.

وترى الباحثة أن مجال محو الأمية يعد المجال الأكثر ضرورة للبحث لما تمثلة مشـــكلة الأمية من تداعيات خطيرة تؤثر على كافة نواحي التقدم في المجتمع وأن استمرار الأمية في مصر يعد سبباً رئيسياً في استمرار البحث في هذه القضية الخطيرة.

وفي نهاية العرض لإنســـاق البحث بأصـــول التربية يكون الأقرب إلى الدقة والصواب ألا يصبح هناك اسم لنسق يسمى بأصول التربية، وإنما يتم التعامل معه كمجال، وان الذي يوجد تحت مظلتة ليس هو الأصـــول الاجتماعية للتربية وإنما هو اجتماعيات التربية فحسـب وبالتالي يتم الدمج بينها وبين الأصـول الاجتماعية بحيث يكون هناك اسم واحد، ونفس الشيء بالنسبة للأصول الفلسفية للتربية وفلسفة التربية، فمن الضرـوري التخلي عن مصـطلح الأصـول الفلسـفية ودمجه مع فلسفة التربية، وداخل كليات التربية لا يوجد مقرر باسم الأصول التاريخية للتربية وإنما تاريخ التربية، ولا يوجد مقرر اســـمه الأصـــول الاقتصـــادية للتربية بل اقتصاديات التعليم[1].

السمات العامة للبحث التربوي بقسم أصول التربية:

للبحث التربوي بعض السمات والخصائص الأساسية التي تميزه عن غيره من البحوث المجالية ومن هذه السمات[2]:

تعددية العلوم: بمعنى أن تناول المشـــكلة أو الظاهرة التربوية لا يعتمد على علم واحد كما كانت علاقتها بعلم النفس في الماضي، ولكن البحث التربوي يعتمد على نموذج العلوم والاتجاهات البينية وخاصة العلوم والاتجاهات الإنسانية بجميع ما

---

(١) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية ،**مرجع سابق**، ص١٨٣.

(٢) علي السـيد محمد الشـخيبي، علم اجتماع التربية المعاصـر (تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية)، **مرجع سابق**، ص ص١٠٤،١٠٣.

لديها من أساليب وطرق وأدوات بحثيه.

تعددية الطرق: بمعنى أنه يجب أن يكون واضــحاً أن البحث التربوي يعتمد على أكثر من اتجاه علمي، وعلى أكثر من طريقة من طرق البحث طالما يســاعده في تحقيق أهدافه وحل مشــكلاته، ويدل هذا على أنه لا توجد طريقه بحثية واحده مقصــورة على البحث التربوي وأن اختيار طريقه أو طرق البحث لمشــكلة تربويه يعتمد أســاســا على طبيعة هذه المشــكلة ومهارات الباحث وإمكاناته والاتجاهات العلمية التي ينظر من خلالها إلى المشكلة، وهذه الطرائق يطلق عليها أســماء مختلفة كالطريقة التاريخية أو المقارنة أو الفلســفية أو التجريبية أو دراســة الحالة، وكل هذه الطرائق على اختلاف مســمياتها هي وســائل لجمع

المعلومات، وهي متداخلة ويعتمد بعضها على بعض إلى حد كبير[1].

تعددية المستوى: نظراً لأن عملية التعليم والتعلم تأخذ عملها في الأساس على أفراد أو جماعات فإن تحقيق هذه العملية يمكن أن يتم داخل حجرات دراســة أو مدارس أو أسر أو مجتمعات، وبالتالي يجب أن يتضــمن البحث التربوي العوامل المتفاعلة على المســتويات الفردية والجماعية، وأن يعي الباحث التربوي هذه التفاعلات .

تعددية الشــكل أو الصــورة: نتيجة للتطورات الحديثة في البحث التربوي فإن ســمة تغيراً قد حدث في شــكل أو صــورة المؤثرات التي يتم بحثها في هذا النوع من البحث، حيث كانت دراســة تأثير المتغيرات التي يتم بحثها بســيطة ومباشرة إلى حد كبير، لكن مع استخدامات الحاسب الآلي الذي يساعد بدرجة

---

(١) بيومي محمد ضحاوي، **التربية المقارنة ونظم التعليم، مرجع سابق**، ٢٠٠١م، ص٣٠.

كبيره في تحليل البيانات أصبح البحث التربوي متعدد الصور والأشكال؛ بحيث تعدى البحث في الآثار المباشرة للمتغيرات إلى الآثار غير المباشرة لها، وساعد على ذلك استخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل تحليل المسار، والتحليل التبادلي، وتعددية المتغيرات.

فالظاهرات والمشكلات التربوية ذات طبيعة معقدة تؤدي إلى صعوبة دراستها بالبحث في العلاقة بين متغيرين فقط وهي في الغالب عبارة عن شبكة متفاعلة من المتغيرات لكل منها تأثيره المباشر أو غير المباشر على نواتج العملية التعليمية؛ وبالتالي فإن التعامل مع بيانات البحث التربوي تحتاج إلى تحليلات إحصائية على درجة كبيرة من الدقة والصعوبة حتى نستطيع أن نحدد أثر كل متغير إلى متغير آخر.

أهمية البحث التربوي بقسم أصول التربية:

يحظى البحث التربوي باهتمام متزايد في كثير من البلاد النامية والمتقدمة على حد سواء، فكليات التربية بصفة خاصة لا يمكن لها أداء مهامها بنجاح، أو البقاء، والاستمرار، والنمو، والتطور دون التزام محدد ورؤية واضحة ووعي كامل بأهمية البحث التربوي، وبطبيعة العلاقة التي تربطه بالمجتمع والانطلاق إلى معالجة المشكلات بأسلوب علمي، والاعتراف بأهمية التجديد والتحديث بصفة عامة.

والمهم في جميع البحوث العلمية أن تكون مركزة على الإسهام في خدمة المنهج المعرفي وتطوير مفاهيمه كما هو الحال في العلوم الأساسية

أو من خلال تطوير نظرياته وأدوات بحثه كما في العلوم الاجتماعية[1]، والمفروض أن يقوم البحث العلمي في مجال العلوم التربوية بتحقيق إضافة نظرية في المجال؛ تسهم في إثراء ونمو المجال، وبذا يتطور العلم ويتقدم، أو يقدم حلولاً

---

(١) حامد عمار، **من همومنا التربوية والثقافية: دراسات في التربية والثقافة**، القاهرة: الدار العربية للكتاب، ص١٢١.

لمشــكلات قائمة في المجال وهو ما يعرف بالبحث التطبيقي، وقد تســتطيع البحوث أن تقدم إضافة نظرية وحلاً لمشكلات قائمة أو متوقعة[1] .

ويرى التربويون أن إبداع وخلق التربية يتم من خلال البحث، وأن أي اتجاه للبحث يتحدد في ضوء مدى إسهامه في حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع؛ وذلك بتقديم الحلول المناسبة في الوقت المناسب، وباللغة التي يفهمها واضعو السياسة التعليمية، وفي ضوء النتائج والتوصيات التي تحدد الإجراءات والتصرفات، التي ينبغي إتباعها لمواجهة المشكلات والقضايا التربوية [2].

فالهدف الرئيس للبحوث التربوية هو مساعدة متخذي القرار على معرفة الآراء الصحيحة أو على الأقل الأكثر قرباً إلى الصحة، والهدف الثاني هو المساعدة في تغيير ما يعتقد أنه صائب من معتقدات غير صحيحة في المشكلات التي تواجه المجتمع[3].

فالبحث التربوي بأصول التربية يسهم في وضع قضايا اجتماعية أو تعليمية في قائمة الموضوعات المطروحة للحوار، وقد يستحث صانعي السياسة على اتخاذ إجراء معين حولها، وفي جميع الحالات فإن ارتباط البحوث التربوية بالواقع، ومعطياته، ومشكلاته، وتحدياته في الحاضر والمستقبل، ينبغي أن تحتل أولوية متقدمة بالنسبة للبحوث، ولا تتحقق الأهداف المرجوة من الأبحاث إلا إذا استمدت موضوعاتها من الواقع الاجتماعي المعاش بجوانبه الفكرية والاقتصادية والسياسية والثقافية وإلا أصبحت مغتربة عن هذا الواقع.

---

(١) شبل بدران، **أزمة الفكر التربوي**، القاهرة: المحروسة للنشر، ٢٠٠٠ ، ص٩٠.

(٢) أيمن يسن، قضايا تربوية معاصرة، **مرجع سابق**، ص١٤٢.

(٣) Norman. E. W., et.al, **Educational Research: A Guide to The process**, second edition, New York, H.W,Wilson co, ٢٠٠١, p١١٠.

فالمجتمع يحتاج إلى البحوث التربوية، ولكنه لا يطلبها؛ لذلك يجب أن يزداد وعياً بحاجته تلك وأن يزداد إرادة للبحث العلمي التربوي[1]، ويبرز سعيد إسماعيل أهمية الواقعية (المكاشفة) التي تفرض علينا مواجهة العيوب، وصور القصور وإعطائها أولوية البحث[2]، حيث تعتبر دراسة الواقع وفهمه أحد أهم مصادر التفسير التي تميز البحث الاجتماعي التربوي بقسم أصول التربية، والمؤكد أن واضع السياسة التعليمية لو وجد بين يديه فكراً أو خططاً أو رؤى ناتجة عن بحوث علمية واقعية،

تنطلق من هموم الواقع التعليمي وإمكاناته، لما تردد لحظة واحدة في وضعها موضع التنفيذ[3].

لكن الواضح أن السياسة التعليمية تقوم على أشياء كثيرة تخرج عن دائرة العلم، مثل: الأيديولوجيا، والدين، وارتباطات المصالح الاقتصادية، والاجتماعية

القائمة على المستوى القومي والعالمي، ومن هنا تتضح أهمية الوعي بأن التغيرات التي تطرأ على السياسات التربوية، والتعليمية في المجتمع، لا تحدث نتاج ما توصي البحوث التربوية وتقترحه؛ بل تأتي عندما تتغير التوازنات القديمة في هذا المجتمع، أي أن بنية النظام التربوي بشكل عام هي تعبير حقيقي عما تريده القوة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية من مخرجات هذا النظام .

---

(١) أيمن يسن، **مرجع سابق**, ص١٣٩.

(٢) سعيد إسماعيل علي , تجديد العقل التربوي, **مرجع سابق**, ص٣٠٣ .

(٣) شبل بدران، أزمة الفكر التربوي، **مرجع** سابق، ص٤٧.

لذا فإنه على البحث التربوي- إذ يتموضع حول الإنسان- أن يتم تأطيره بإطار العقيدة الوطنية وهي مجموعة من المبادئ الفكرية، التي يمكن الاتفاق عليها بين القوى الوطنية المختلفة في مصر، حول أهم مشكلاتها، وقضاياها، وطموحاتها، وعلاقتها الخارجية، مما يجعلها بمثابة الإطار الفكري الموجة لحركة العمل الوطني؛ وذلك حتى يخرج الإنسان الذي يسعى إلى بنائه (إنساناً مصرياً) له خصوصيته[1] .

كما أن البحث التربوي هو الطريق الأمثل في الاستعانة بالأساليب العلمية في معالجة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات المناسبة في ضوئها، فالهدف الأسمى للبحث التربوي هو الكشف عن المعرفة الجديدة ومن خلالها يقدم الحلول والإجابات والبدائل التي تساعد في تعميق فهم الأبعاد المختلفة للعملية التربوية وما يكتنفها من مشكلات وما نجهله من مجالاتها[2].

فتقيد البحث التربوي بالنهج العلمي يوثق عرى الترابط بين الفكر التربوي وبين نبض الواقع, ويفٌعل الفكر التربوي؛ بحيث يستطيع أن يكشف عن علل

التعليم وأوجاعه, ويبصر علاجه ودوائه بغير شطط, حتى في بعض مجالات البحث التربوي، التي قد تبدو لأول وهلة أنها تند عن النهج العلمي مثل تاريخ التربية، وفلسفة التربية، هي كذلك أمام حتمية المنهجية العلمية في التناول .

وللبحث التربوي أهميته في حسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية وبخاصة المشكلات الجدلية, التي يصعب فيها إقناع أطراف الخلاف بالجهود المطروحة؛ وبذلك يوفر البحث التربوي الوقت والجهد، كما أن المشكلات التربوية تكون في كثير من الأحوال متجددة, ومن ثم لا يكون حلها جاهزاً, وتتطلب بعض

---

(١) سعيد إسماعيل علي، "مستقبل البحث التربوي في مصر"، **دراسات تربوية،** تصدرها رابطة التربية الحديثة، المجلد (١٠)، الجزء (٨٠) ، ١٩٩٥م، القاهرة: عالم الكتب، ص٢٦.

(٢) محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، **مرجع سابق،** ص٣٤.

الأفكار الجديدة التي تســـاعد علي الحل ومثل هذه الأفكار تأتي عن طريق البحث التربوي[1] .

وطبيعة التربية والتعليم الخاصة اقتضت أن تكون البحوث التربوية متشابكة التخصـــصـــات والفروع، ومع ذلك فإنها لا تزال في حقيقة الأمر أبعد من أن تكون محصورة في نطاق مجال ضيق من تخصص أو مبحث علمي واحد؛ فهي لا تزال تجرى في كثير من الأحيان على أســاس تخصـصــات علمية متعددة؛ وهو ما أدى إلى غياب النظرة التكاملية للبحث التربوي, ويرجع ذلك إلى الفهم المجزأ للتربية مما أدى إلى وجود (الجزر المنعزلة) في البحث التربوي[2] .

وهذا ليس معناه التركيز فقط على ما يتصـل بنظام التعليم نفســه, كما يتبدى في مراحله وسـياسـاته ومناهجه وطرق تدريســه ومشـكلاته, والمقارنة بينه وبين غيره من النظم وهكذا, فليس هناك تربوي إلا ويعلم علم اليقين أن هناك

معنى عام لابد من التذكير به للتربية بأنها تعني التنمية الشـــاملة المتكاملة للشخصية الإنسانية, وهي بهذا المعنى تتسع مساحتها لتضم إلى قضاياها ومشكلاتها ما يتصــل بالثقافة والإعلام والدعوة[3]. كما يســاعد البحث التربوي على التوصــل إلى أفضـــل الســـبل لتطوير الجانبين الكمي والنوعي للمخرجات التعليمية، وتنشـــيط المؤسـســات التربوية, وتجديد أوصــال الحياة فيها وفي برامجها ومعلميها وأنشــطتها وطرائقها ومناهجها.

---

(١) محمد منير مرسي, **المرجع السابق**، ص٢٦.

(٢) سعيد إسماعيل علي, مستقبل البحث التربوي في مصر، **مرجع سابق**, ص١٢.

(٣) ســـعيد اســـماعيل علي, تجديد المعرفة التربوية, **المؤتمر العلمي الثاني عشـــر"حال المعرفة التربوية المعاصـــرة: مصـــر نموذجاً"**، في الفترة من (٢-٣ نوفمبر ٢٠١٠م), كلية التربية: جامعة طنطا, الجزء الأول, ص١٥.

إن الاعتراف بأهمية البحث التربوي يعني الاعتراف بأهمية التجديد التربوي بصفة عامة، ويتصور البعض أن التجديد التربوي هو عملية منظمة, تكتشف فيها مبادئ التعلم في المعمل مثلاً، ثم تؤخذ خطوة خطوة إلى الفصل؛ فالقفز من البحوث الأساسية إلى الميدان العملي غير مأمون العواقب, بل قد يكون أقرب إلى الانتحار العلمي، وبالمثل فإن التجديد التربوي المباشر دون معاونة البحوث الأساسية قد يكون من نوع المغامرات غير الرشيدة ؛ لذا فإن العلاقة بين البحث التربوي والتجديد التربوي علاقة وظيفية وعادة ما يبدأ البحث بالاهتمام بالمسائل الأساسية لتحديد العلاقة العامة بين المتغيرات التي تؤلف النظرية التربوية، وهذه المرحلة تتطلب الارتباط بشكل مباشر بالاتجاهات

الأساسية في البحث التربوي (الفلسفة -الاقتصاد- علم الاجتماع- علم النفس)، ويتوقف هذا علي فهم الباحث للعلاقة بين هذه المجالات المختلفة وموضوع التجديد التربوي[1].

كما أن للبحث التربوي دوراً هاماً في استشراف مستقبل الظاهرة التي يبحثها، وكذلك تحديد موقف واضح من العلم ومن المعطيات التي يتيحها البحث، ويقوم على وعي واضح بحركة التغير في المجتمع الذي يعيشه[2].

تصنيفات البحوث التربوية بقسم أصول التربية:

---

(١) فؤاد أبو حطب, "نحو إستراتيجية قومية للبحث التربوي في الوطن العربي", **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية, المجلد(١٠), العدد (٢٥)، القاهرة: الأنجلو المصرية , يناير ٢٠٠٠م, ص ص٣ – ٥ .

(٢) سعيد إسماعيل علي، مستقبل البحث التربوي في مصر، **مرجع سابق**، ص٢٥.

لما كان التصنيف يشغل اهتمام المعنيين بالبحث التربوي، إضافة إلى أنه يعكس واقعاً فعليًا للوضـــع الراهن للبحث العلمي عامة والبحث التربوي خاصـــة، فقد بات ضرورياً تحديد أنماط البحوث التربوية وذلك وفقاً لعدة معايير أولها في ضوء الغرض منها إلى :

١- بحوث أســاســية: وهي البحوث التي يكون الغرض الرئيس منها التوصــل إلى نظرية أو تعميم أو نوع من التنظيم المفاهيمي، وتفســير الظواهر وتصــنيف العلاقة بين متغيراتها[١]، والبحوث التربوية الأساسية لها دورها وفاعليتها في تنمية النظرية التربوية وذلك لأنها توجه لنسق العلم ذاته ولخدمة قضاياه، ولا يعني ذلك أن مثل هذه البحوث تجرى بمعزل عن الواقع، فرغم أنها تســتهدف تطوير المفاهيم والتحقق من الفروض، وتطوير

٢- التعريفات بالصورة التي تساعد على صياغة النظرية صياغة سليمة، فإنها تحقق ذلك بالاستناد للوقائع المشاهدة، وهي تعنى بشكل كامل بالإجراءات المنهجية [٢].

وهذا النوع من البحوث غير ظاهر للمجتمع بعكس البحث التطبيقي، ولا يقلل ذلك من أهميته بل لهذا النوع من البحوث أهميته[٣]؛ حيث أن استبعاد البحث الأساسي النظري لن يكون في صالح البحوث التطبيقية، ولا في صالح دعم فعاليتها في الارتقاء بالممارســات التربوية التي تضــطلع بمعالجتها، كما أن غياب البحث الأساسي عن الساحة قد يؤدي إلى عدم تجدد الفكر التربوي السائد.

---

(١) Norman. E. W., et.al, Op.Cit, p١٣.

(٢) السيد علي شتا، **البحوث التربوية والمنهج العلمي**، القاهرة: المكتبة المصرية، ٢٠١٠م، ص١٧١.

(٣) عبادة أحمد عبادة، "اتجاهات حديثة في البحث التربوي"، مجلة كلية التربية بالســويس، العدد (١)، يناير ٢٠١٠م، ص١٠.

٣- **بحوث تطبيقية: وهي بحوث علمية تكون أهدافها محددة بشــكل أدق من البحوث النظرية، وتكون لمعالجة وحل مشكلة من المشاكل العلمية،**

٤- **أو لاكتشــاف معارف جديدة يمكن تســخيرها، والاســتفادة منها فوراً في واقع حقيقي وفعلي موجود في مؤســســة أو منطقة أو لدى أفراد، ويمكن الاســتعانة بنتائجها فيما بعد لمعالجة مشــكلة من المشــاكل القائمة بالفعل[١]، والبحوث التطبيقية تقدم علاقات أكيدة وموثوق بها بين المتغيرات التي يتم بحث**

٥- **العلاقة بينها، وهي تستخدم الأرقام عند جمع البيانات أو تحليلها وتعتمد أساساً عليها[٢]. ولهذه البحوث الكمية عدة مداخل منها البحوث المســحية، والبحوث الإرتباطية، والبحوث الســببية المقارنة، والبحوث التجريبية، وبحوث الفرد الواحد[٣].**

ولكن البحث الكيفي مختلف في الطريقة والمنظور عن البحث الكمي، وله مكانته في البحث التربوي، بالإضــافة إلى أنه نوع أصــعب في البحث، حيث أن الطرق والإجراءات في البحث الكيفي تتطلب تدريب، ومهارات خاصة[٤]، ومن أمثلة المداخل الكمية البحوث الوصفية القصصية، والبحوث الإثنوجرافية، وبحوث دراسة الحالة[٥].

---

(١) محمد السـيد علي الكسـباني، **البحث التربوي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٢م، ص٢٦.

(٢) Emanuel. J. M., and William. J. B., **Research in Education and Behavioral Sciences: Concepts and Methoods**, Library of Congress, ١٩٩٧, P٣٤٧.

(٣) صلاح الدين محمود علام، البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات، **مرجع سابق**، ص٤٦.

(٤)Wellington. J., **Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approach**, Third Published, New York: Continuum, ٢٠٠٤, P١٣٣.

(٥) L. R. Gay – Geoffrey E. Mills- Peter Airasian ، ترجمة: صـلاح الدين محمود علام، **البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات**، عمان: دار الفكر، ٢٠١٢م، ص٥٧.

والواقع أن التقسـيم بين هذه البحوث هو تقسـيم مصـطنع لأن البحوث العلمية لها قيمتها وأهميتها بصرف النظر عن نوعها, فالبحوث الأكاديمية أسـاس البحوث التطبيقية ولابد للتطبيق من أ ساس نظري يسنده , وأي مجال تطبيقي يبدأ في صورة فكرية ويصدق هذا بالطبع على البحوث التربوية.

ويرى البعض أن ثمة مشـكلات يمكن أن توا جه البحوث التطبيقية عند ما تستخدم من قبل صانعي القرار، وذلك إذا اقتصرت هذه البحوث على

الإمبريقية، وهي مشـكلات نقص البيانات وتضـاربها وعدم ثباتها، والسرـية المفروضـة أحياناً على بعض الوثائق، وتتضـاعف حدة تلك المشـكلات إذا كان البحث صـادراً عن جهة رسـمية حكومية، مما يترتب عليه أن تصـاغ النتائج بما يتلائم مع التوجهات الرسـمية على اعتبار أن الحكومة هي الممول، أو أن تحجب الدراسـة عن النشر، أو تحرف النتائج[1].

٦- بحوث التقويم: وتهدف إلى التوصل إلى أحكام بالجدارة أو الفاعلية أو الجدوى، عن نشاط أو مشروع أو خطة عمل أو تنظيم؛ وذلك استناداً الى معايير

٧- أو نماذج أو قواعد يحتكم إليها، وللأحكام التي يتم التوصـل إليها في البحث التقويمي أهمية خاصة في عمل قرارات تتعلق بموضوع التقويم[2].

وتؤكد رجاء أبو علام على أهمية هذا التصـنيف لأنه رغم بسـاطته إلا أنه يقسـم البحوث وفقاً لما بينها من اختلافات تتعلق بالغرض من البحث، ودور الباحث، ومستوى العمل البحثي، وقابلية النتائج للتعميم، ووظائف البحث ونتائجه

---

(١) أحمد يوسف سعد، وأحمد عطيه أحمد، " اتجاهات المسار البحثي للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في ربع قرن (١٩٧٢م – ١٩٩٦م) دراسة تحليلية"، **مرجع سابق**، ص ٣٦٦.

(٢) عبد الله زيد الكيلاني، ونضـال كمال الشـريفين، **مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته – مناهجه – تصاميمه – أساليبه الإحصائية)** عمان: دار المسيرة ، ٢٠٠٥م، ص٢٥.

النهائية ويساعدنا فهم هذه التصنيفات الثلاثة ووظائفها في إجراء البحوث وقراءتها واستخدامها [1].

ويضيف السيد شتا إلى هذا التصنيف نوع آخر وهو بحوث العمل التربوي، ويهدف إلى حل المشكلات القائمة في نطاق محلي محدد مثل حجرة الدراسة، وغالباً ما يكون الباحث هو المدرس، وهنا لا يسعى الباحث لتعميم نتائجه على أوضاع أخرى، ومجالات تربوية أخرى خارج مجال دراسته، كما أنه لا يهتم بالتحكم القوي والسيطرة التامة على المتغيرات[2].

وتصنف البحوث التربوية في أربع فئات هي: دراسات الحالة، والدراسات الوثائقية، والدراسات المسحية، والدراسات التجريبية، وهذا التصنيف تم وفقاً لاعتبارات متعددة ليس من بينها المنهج المستخدم؛ فعند تفحص القواعد العامة المتضمنة في كل منهج من هذه المناهج (منهج إكلينيكي- منهج وصفي- منهج تاريخي- منهج تجريبي) نجدها على درجة كبيرة من التماثل ونجدها تنتمي في

النهاية إلى القواعد المتضمنة في المنهج العلمي، وإذا كان هناك اختلاف فإنها تكون في درجة الصرامة أو المرونة التي تستخدم بها تلك القواعد[3].

وتصنف البحوث حسب منهجيتها إلى:

١- بحوث وصفية: وتهدف إلى وصف الظواهر أو الأحداث أو الأشياء وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع، ولم يتوقف المنهج الوصفي عند

---

(١) رجاء محمود أبوعلام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، **مرجع سابق**، ص٤١.

(٢) السيد علي شتا، البحوث التربوية والمنهج العلمي، **مرجع سابق**، ص١٧٣.

(٣) حمدي أبو عطيفة، **منهجية البحث العلمي وتطبيقلتها في الدراسات التربوية والنفسية**، القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٦م، ص٩٥.

هذا الحد بل البحث عن الأســـباب الحقيقية للظاهرة[1]؛ كل هذا ســـعياً نحو التوصل إلى المستقبل فيحاول أن يستخلص من دراسته لواقع الظاهرة تنبؤات بما يحتمل أن يئول إليه أمرها أو يتخذ بشـــأنها في مراحل تالية، كذلك فإن بعض الأبحاث الوصـفية تنفذ من الحاضر إلى الماضي، لكنها عندما تفعل ذلك لا تقصـد الماضي في حد ذاته، بقدر ما تحاول أن تزداد بصرـاً بالحاضر عن طريق الرجوع بعض الوقت للماضي دون استغراق فيه[2].

فالبحوث الوصـــفية تزود بمعلومات حقيقية عن الوضـــع الراهن للظواهر المختلفة، التي يتأثر بها التربويون في عملهم، ومثل هذه المعلومات ذات قيمة عملية تؤيد ممارسـات قائمة أو ترشـد إلى سـبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون، وهذا هو الهدف التطبيقي، أما الهدف الثاني فهو الهدف العلمي حيث تقدم هذه الدراســـات من الحقائق والتعميمات ما يضيف إلى الرصيد المعرفي مما يساعد على فهم الظواهر والتنبؤ بحدوثها.

ومما سبق يتضح أن المنهج الوصفي منذ نشأته كان مرتبطاً بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، فاللمنهج أهداف تتمثل في جمع بيانات حقيقية مفصلة لظاهرة أو مشـــكلة تربوية، وتحديد المشـــكلات وتوضـــيحها، وإجراء مقارنات لبعض الظواهر أو المشـكلات وتقويمها وإيجاد العلاقات بينها. والحقيقة أنه مازال الأسـلوب الأكثر استخداماً في البحوث التربوية بقسم أصول التربية.

---

(١) مجدي صـــــلاح طه المهدي، **مناهج البحث التربوي بين التقليدية والحداثة**، الإســـكندرية: دار الجامعة الجديدة، ص١١٧.

(٢) سعيد إسماعيل علي، فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، **مرجع سابق** ، ص١٥٩.

حيث تؤكد إحدى الدراسات أن بحوث أصول التربية من أكثر البحوث استخداماً للمنهج الوصفي سواءً استخدمته الدراسة كمنهج وحيد أو بالإضافة لمنهج أخر، حيث بلغت نسبة الرسائل التي استخدمت المنهج الوصفي بقسم أصول التربية ٧٣% أي ما يزيد على ثلثي الرسائل الممنوحة[(١)].

وتشتمل الدراسات الوصفية على البحوث المسحية، وبحوث العلاقات المتبادلة كدراسة الحالة والدراسات السببية المقارنة وكذلك دراسات النمو والتطور، وبحوث تحليل المحتوى والتي استخدمت في البداية في بحوث الإعلام ثم عرفت طريقها الى المجال التربوي، وفيها يسعى الباحث إلى أن يدرس على سبيل المثال موقف صحيفة أو مجلة من قضية ما من قضايا التعليم، والباحث لا يكتفي بالحصر الكمي وإنما ينتقل إلى ما هو أهم وذي دلالة من حيث ما تتضمنه النصوص المنشورة من أفكار وآراء فيحللها ويستنبط منها ما يمكن استنباطه[(٢)].

ومن المآخذ على المنهج الوصفي أن الباحث قد يعتمد على معلومات خاطئة نتيجة لأخطاء مقصودة، أو غير مقصودة في مصادر المعلومات، سواء أكانت بشرية أو مادية، كما أنه توجد فرصة لتحيز الباحث في جمع المعلومات، وميله إلى مصادر معينة، تزوده بما يرغب، لاسيما بما هو حقيقي؛ وذلك لأن الباحث يتعامل مع ظواهر اجتماعية وإنسانية، غالباً ما يكون طرفاً

---

(١)عبد الرحمن أحمد حمدي،"منهجية البحث التربوي في أصول التربية:دراسة تحليلية"،**مرجع سابق**،ص٦.

(٢) جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة: دار النهضة، ١٩٩٦م، ص ص١٣٤-١٣٩

فيها، وجمع المعلومات في الدراسات الوصفية غالباً ما يتم عن طريق عدد من الأفراد، وتتأثر عملية الجمع بتعدد الأشخاص الذين يجمعونها وبأساليبهم المختلفة في الحصول عليها مما يجعلها عرضة للنقد وعدم الدقة[1].

غالباً ما تناقش البحوث الوصفية ظواهر محددة بزمان معين ومكان معين، ومن الصعب تعميم نتائجها، وذلك لأن هذه الظواهر تتغير من مكان إلى آخر ومن زمان إلى آخر، كما أن قدرة الدراسات الوصفية على التنبؤ تبقى محدودة وذلك لصعوبة الظاهرة الاجتماعية وتعقدها، وتعرضها لعوامل متعددة تؤثر على سرعة تطورها أو تغيرها[2].

وترى الباحثة أن هذه الانتقادات لا تقلل من أهمية استخدام الدراسات الوصفية في مختلف مجالات الظواهر الإنسانية، حيث تبقى عملية وصف الظواهر وتفسيرها هي الخطوة الأولى للوصول إلى العلم، ولتلافي المشكلات والمآخذ السابقة فإنه يجب على الباحث أن يهتم بفحص وثائقه فحصاً دقيقاً قبل أن يعتمدها، كما يجب عليه أن يكون موضوعياً وذو وعي، ولا يهمل الباحث تدريب معاونيه ويقنن أساليبهم في البحث، كل ذلك يعمل على رفع مستوى البحوث الوصفية وجعلها أكثر دقة وجدية.

٢- بحوث تاريخية: يعتبر المنهج التاريخي من المناهج الأساسية في دراسة التربية، لأنه من غير المقبول أن يدرس الباحث موضوع دراسته دون أن يحاول الوقوف على الأصول التاريخية التي يعد الوضع الراهن تطوراً لها،

---

(١) سناء محمد سليمان، **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية**، ٢٠٠٩م، القاهرة: عالم الكتب، ص١٥٨.

(٢) سناء محمد سليمان، **المرجع السابق**، ص١٥٩.

فدراسة نظام تعليمي- مثلاً- في واقعه الراهن دون دراسة تاريخية وماضية هي دراسة معيبة لأنه لا يمكن أن يتم فهم النظام التعليمي اليوم إلا في ضوء الظروف التي أوجدته وهذه الظروف بعضها موجود في تاريخ هذا النظام وماضيه[1].

والمنهج التاريخي من أكثر مناهج البحث تطبيقاً في أوساط الباحثين، ولكنه بالمقابل يكاد يكون أقلها وضوحاً في مفهومه لديهم، بدليل عدم الدقة في تطبيقه، فهناك عدد كبير من الباحثين يطبقون المنهج التاريخي على أنه عبارة عن جمع المعلومات المرتبطة بموضوع البحث من مصادرها المختلفة، وترتيبها وإخراجها إخراجاً جديداً يتلائم مع عنوان البحث، ولكن المنهج التاريخي هو ما يمكن به إجابة سؤال عن الماضي بواسطة مجهود علمي كبير يبذله الباحث، متمثلاً في محاولته لاستنتاج العلاقة بين الأحداث والربط بينهما مستنداً في ذلك إلى ما يستقيه من أدلة علمية صحيحة تبرهن استنتاجه[2].

وتهتم البحوث التاريخية بدراسة وفهم وتفسير الأحداث الماضية بغرض الوصول إلى نتائج تتعلق بالأسباب والآثار أو الاتجاهات للأحداث السابقة مما يساعد على تفسير الأحداث الحاضرة وتوقع الأحداث المقبلة[3]، وذلك بعد تعديل هذه الحلول طبقاً لمتطلبات الواقع الحالي ومتغيراته، كما أنه يكشف عن المشكلات التي قد تنشأ عن تفاعل التقاليد التربوية الموروثة مع الظروف

---

(١) أحمد إسماعيل حجي، **التاريخ الثقافي للتعليم في مصر**، القاهرة: دار الفكر العربي ،٢٠٠٢م، ص٢٢.

(٢) سناء محمد سليمان، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، **مرجع سابق**، ص١١٢.

(٣) رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، **مرجع سابق**، ص٥٣.

والمطالب والمتغيرات الجديدة، هذا بالإضـافة إلى ما يكشـف عنه البحث التاريخي من الحلول التي توصل إليها السابقون لمواجهة المشكلات التربوية والتغلب عليها[1].

ولا يقتصر البحث التربوي بقسم أصول التربية من حيث المنهجية على مجرد التأريخ للظاهرة أو وصـفها فحسـب، بل أنه يدرس متغيرات هذه الظاهرة، ويحدث فيها تغييراً مقصـوداً عن طريق متغير مسـتقل، مراعيا التحكم في المتغيرات الأخرى، ليتوصل إلى أثر هذا المتغير على الظاهرة، ويوضح العلاقات السببية التي تربط هذه المتغيرات مع بعضـها البعض بشـكل أدق وهو ما يحدث في الدراسـات والبحوث التجريبية[2].

ولكن من المآخذ على المنهج التاريخي أن المعرفة التاريخية معرفة جزئية بحكم طبيعتها؛ حيث لا يمكن الحصـول على معرفة كاملة للماضي، وذلك بسـبب طبيعة مصادر المعرفة التاريخية وتعرضها للتلف والتزوير، كما يواجه الباحثون الذين يستخدمون الأسلوب التاريخي صعوبة واضحة في تطبيق المنهج العلمي في البحث، وذلك بسـبب طبيعة الظاهرة التاريخية وطبيعة مصـادرها وصـعوبة إخضـاعها للتجريب، وصعوبة التنبؤ بالمستقبل، ولا تخضع المادة التاريخية للتجريب ويصعب الوصول إلى نتائج تصلح للتعميم؛ حيث

ترتبط الظاهرة التاريخية بظروف مكانية وزمانية محددة يصـعب تكرارها بنفس الدرجة، فالمنهج التاريخي يقوم على تحليل الباحث لمصـادر حدوثه من قبل الناس سبقوه، وهذا يجعل المعلومة التاريخية عرضة للتفسير الذاتي والتحيز[3].

---

(١) أحمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسـية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠م، ص٩١.

(٢) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، **مرجع سابق** ، ص١٩٢.

(٣) سـناء محمد سـليمان، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأسـاسـية، **مرجع سـابق**، ص١٣٠.

وترى الباحثة أن الدراســة التاريخية لا تتوقف عند حدود الماضي بل تتابع دراسة الظاهرة حتى تتوصل إلى دلالات تساهم في فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، فمع هذه الانتقادات التي توجه إلى البحث التاريخي فلا يمكن التقليل من أهميته كأســلوب علمي في البحث، فهو كغيره من أســاليب البحث المتعارف عليها بين الباحثين، يعتمد على المعرفة الجزئية في البحث، مما شــجع العديد من الباحثين على اعتباره أســلوباً علمياً وما يؤكد أهمية المنهج التاريخي أن الكثير من الدراســات في المجالات المختلفة ولاسيما بحوث أصول التربية، تخصص فصلاً معيناً في رسالة البحث للدراسات السابقة التي أجريت في فترات ماضية، وترجع أهمية ذلك إلى أن معرفة نتائج البحوث الســابقة أمر له أهميته بالنســبة للمشــتغلين في هذا المجال، لأنها تزودهم ببيانات ونتائج معينة تتصل بأفكار واتجاهات أو ممارسات معينة في الماضي ترتبط بموضوعات بحوثهم في هذه المجالات.

٣- بحوث تجريبية: وهدفها البحث في العلاقات الســببية التي تحكم الظاهرة، وهو يستخدم طريقة الضبط التجريبي من خلال وجود مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وهو ما يـ ساعد الباحث في ا ستخدام المتغير التجريبي كيفما يريد، وتحديد هذا المتغير واستمراريته، بالإضافة إلى تحديد الموضوع الذي سيدخل عليه الباحث هذا المتغير التجريبي[١].

إن العلاقات بين الظاهرات والتي تنتج من خلال عمليات المســح قد لا تكون بالضرورة علاقات سببية، وإنما هي مجرد تغييرات مصاحبة، ولكي يتم تجاوز هذه المرحلة غير الكافية من التفسير، يجب القيام بتصميم تجربة عن طريقها يجري استقصاء منظم للمشكلة موضع الدراسة؛ وذلك من خلال تثبيت المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في الظاهرة، ما عدا متغير واحد نخضــعه لتغيير متعمد؛ لملاحظة أثر هذا التغير على الظاهرة.

---

(١) سامية محمد جابر، **منهجيات البحث الاجتماعي والإعلامي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م، ص٢٠٤ .

ويخطئ البعض حين يعتقد أن التجربة المعملية هي جوهر المنهج العلمي، وبالتالي يخطئون حين يتصورون أن الدراسة التربوية لا يمكن أن تكون دراسة علمية، لأنها لا تستند أساساً على التجربة العلمية، فالتجربة ليست سوى أحد الطرق المتبعة في البحث العلمي، وهدفها الأســاسي تمكين الباحث من اختبار فروضــه وتســجيل ملاحظاته بدقة.

فالتجربة هي إحدى الطرق البحثية التي تعتمد على فرع العلم الذي يطبقها والنتائج المراد الوصول إليها، أما في البحوث التربوية فإن التجربة تطبق

بغرض التحقق من صحة فكرة جديدة؛ ولكن التخطيط للتجربة قد يكون غير متماسك[1].

٤- بحوث مقارنة: تهتم البحوث والدراســات المقارنة وفقاً لمداخلها المنهجية المتعددة، بمقارنة النظرية التربوية، وتطبيقاتها في بلاد مختلفة؛ بقصد الوصول إلى زيادة الفهم، وتعميقه للمشكلات التربوية في البلاد المختلفة، ومن ثم فإن جميع مجالات التربية تعتبر مجالاً للدراســة المقارنة، إذا تم تناولها وبحثها من زاوية مقارنة[2].

والدراسات المقارنة تظهر بوضوح وبكثرة في الأقسام التي لم ينفصل فيها قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية عن قسم أصول التربية، حيث تهتم البحوث المقارنة بالبحث في النظم التعليمية في البلاد المختلفة، وكذلك مقارنتها بما هو كائن في مصر، للاستفادة من نواحي التقدم لهذه النظم.

---

(١) Rutkiene. A., and Tereseviciene. M.,"Improvement of Experiment Planning as an Important Precondition for the Quality of Educational Research",**Quality of Higher Education**, V(٧), ٢٠١٠, p١٠٤.

(٢) فاطمة محمد الســيد علي، "البحث التربوي المقارن وتحديات العولمة في القرن الحادي والعشــرين"، **مجلة مســتقبل التربية**، يصــــدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد (٩)، العدد (٣٠)، يوليو ٢٠٠٣، ص١١١.

إن البحث المقارن الذي يأتي مباشرة من الأسس النظرية والفلسفية يقدم أيضاً إسـهامات متميزة تسـاهم في إدراك طبيعة وتأثير الظروف، فالبحث المقارن يمكن أن يحسن من تأثيره على السياسة والتطبيق إذا ما قدر لنتائج

البحث أن تتجنب سوء الفهم و سوء الإستخدام، وان يتم التعامل معه برؤية ثاقبة مما يساعد في ترشيد الأحكام فيما يتعلق بقوة التجربة من أجل نقلها وتطبيقها وملاءمتها للبيئة في مكان آخر(١).

٥- بحوث مستقبلية: وهي تتسم بالاحتمالية وهي بذلك تتفق مع مناهج البحث الأخرى، إلا أن الفرق بين البحث الإمبريقي والبحث المستقبلي مثلاً، أن الاحتمالات في المنهج الأول تعتمد على حساب الاحتمالات التقليدية التي أعتمد عليها علم الإحصاء، أما في بحوث المستقبل فتعتمد على المقولات الاحتمالية المشروطة، والتي تتطلب نوعاً من الاستدلال يعتمد في جوهره على التقديرات الذاتية للاحتمالات للحالات والمسارات المستقبلية المتوقعة من ناحية، وعلى تحديد أحزمة ثقة تسمح بقبول أو رفض ترجيحات احتمالية معينة للتوقعات والمسارات المستقبلية من ناحية أخرى(٢).

وهناك غموضاً محيطاً بمفهوم الدراسات المستقبلية الأمر الذي قد يجهض علميتها ابتداءً، فالدراسة المستقبلية إنما تعنى أمرين أساسيين، الأول هو القدرة على التحكم في المستقبل من خلال الاستعداد بمجموعة من المبادرات والخطط المتتالية لمواجهة الاحتمالات المختلفة، والأمر الثاني هو الإتيان بشيء جديد لم يؤت به من قبل، فالجهد المستقبلي هو تفكير

---

(١) ميكائيل كروسلي، "الظروف المحيطة وقضايا البحث التربوي والتنمية الدولية: الاستفادة من تجارب الصغيرة"، **مجلة مستقبليات**، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد (٤٠)، العدد (٤)، ديسمبر ٢٠١٠م، ص٦٥٨.

(٢) فؤاد أبو حطب وآمال صادق، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية** والتربوية **والاجتماعية**،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٠م ، ص٧١.

إبداعي يفضي إلى استخلاص نتائج ودروس وسياسات لم يتم التوصل إليها سواء في الماضي أو في الحاضر، والعمل المستقبلي هدفه إحداث نقلة نوعية شديدة الاختلاف بين الحاضر والمستقبل، إذ ليس من الصحيح أن المستقبل هو في حد ذاته امتداد للحاضر[١].

وتعرف الدراسات المستقبلية "بأنها تلك الدراسات التي تهتم باستشفاف المستقبل ومشكلاته والتنبؤ بالقوى المؤثرة فيه، والحوادث التي يمكن أن تحصل فيه، ثم محاولة توجيه حركة سير الأحداث في المستقبل، والتحكم في القوى والعوامل المؤثرة لخدمة أغراض المجتمع والفرد، وهذه المحاولة للتحكم في صورة المستقبل هي ما تسمى بالهندسة الاجتماعية، أو التكنولوجيا الاجتماعية"[٢]، وهي "دراسة منضبطة ومنهجية لدراسة احتمالات المستقبل في إطار زمني معين، ويتم التحليل للتأكد من كيفية تأثير البيئة وأوضاع معينة على الدراسة، وذلك نتيجة لتنفيذ سياسات أو إجراءات متخذة من قبل الدولة"[٣].

كما تعرف بأنها "مجموعة الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تحديد اتجاهات الأحداث وتحليل مختلف المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في إيجاد هذه الاتجاهات أو حركة مسارها أو مجموعة الدراسات والبحوث التي تكشف عن المشكلات التي بات من المحتمل أن تظهر في المستقبل وتتنبأ بالأولويات التي يمكن أن تحددها كحلول لمواجهة هذه المشكلة"[٤].

---

(١) نيفين عبد المنعم مسعد، "نحو تفعيل الدراسات المستقبلية العربية الإمكانات والآليات"، **ندوة الدراسات المستقبلية العربية نحو استراتيجية مشتركة**، في الفترة من (١٤ – ١٦ ابريل ١٩٩٨م) ، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص٢٠٨.

(٢) ثناء يوسف العاصي، **نحو علم لدراسة المستقبل: المبررات والإمكانية والحدود**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م ، ص ٨٥.

(٣) Siraj. S., et.al, **Development of Future Curriculum via Futures Studies,** Available at http// Eric.ed.gov, Retrieved on ٢٦/٦/٢٠١٤ ٢:٣٠ PM

(٤) فاروق عبده فليه، وأحمد عبد الفتاح الزكي، **الدراسات المستقبلية منظور تربوي**، عمان: دار المسيرة،٢٠٠٣م ، ص١٧.

وطبقاً للتعريف السابق يمكن القول أن الدراسات المستقبلية هي محاولة علمية تتكامل فيها الدراسات لمعرفة جوانب صورة الحاضر، وتحليلها والتعرف على مجرى الحركة التاريخية والانطلاق من ذلك كله إلى استشراف المستقبل وصولاً إلى طرح رؤية له، وتتضمن هذه الرؤية توقعات يحتمل حدوثها.

يوجد عدد كبير من التصنيفات الخاصة بأساليب الدراسات المستقبلية ومن هذه التصنيفات[1]:

١- التصنيف الأول الذي يقسم الدراسات المستقبلية إلى ثلاثة أنواع هي الأساليب الاستطلاعية، والأساليب المعيارية، وأساليب التغذية المرتدة.

٢- وهناك تصنيف ثاني يقسمها إلى أساليب تعتمد على آراء الخبراء، وأساليب تعتمد على التقديرات الإسقاطية، وأساليب تعتمد على النماذج وتحليل النظم.

٣- أما التصنيف الثالث فيقسمها إلى ثلاثة أنواع أيضاً هي الأساليب الحدسية (دلفاي- السيناريو- الاستثارة الفكرية - ندوة الخبراء - المشابه

٤- أو المغايرة)، والأساليب الإسقاطية (مد الاتجاهات العامة - منحنى الظروف - الإسقاط بالقرينة)، أساليب النمذجة (نماذج البرمجة - نماذج المحاكاة).

٥- أما التصنيف الرابع فيقسم البحوث المستقبلية إلى قسمان هما أساليب بحوث العمليات (أساليب تحليل النظم - البرمجة - نظرية المباريات) وأساليب التنبؤ التكنولوجي(دلفاي- السيناريو - أساليب التخطيط والمحاكاة- النماذج الرياضية - بيرت).

---

(١) محمد صبري حافظ، والسيد محمود البحيري، **تخطيط المؤسسات التعليمية**، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠١٠م، ص ص ١٨١ ، ١٨٢

٦- والتصنيف الخامس يقسم البحوث المستقبلية إلى أساليب كمية (تحليل السلاسل الزمنية- محاكاة الكمبيوتر- أساليب البحث المسحي- أساليب النمذجة واللعب)،وأساليب كيفية(أساليب التطبيق العملي للمستقبلات المشتركة- السيناريو- آراء وتصورات الأفراد).

٧- وهناك تصنيف أخير يقسم الدراسات المستقبلية إلى أساليب وتقنيات استكشافية وأساليب وتقنيات معيارية(استهدافية)[١].

وقد غلب على البحوث التربوية المستقبلية الطابع الحدسي التصوري، واقتصرت على استخدام أسلوب المحاكاة أو بحوث العمليات، والكثير منها أعتمد على أسلوب السيناريو، والقليل منها أستخدم الأساليب الكمية، ولم

تستخدم الأنماط المعيارية؛ وقد يرجع ذلك إما لصعوبة استخدام هذه الأساليب أو لاحتياجها الشديد لبيانات ومعلومات دقيقة وحديثة وصادقة وهو الأمر المتعذر[٢].

وللدراسات المستقبلية مجموعة من الأسس المنهجية التي يجب أن تقوم عليها في البحوث التربوية، فينبغي أن تتصف بالشمول والنظرة الكلية، وتراعي التعقد بمعنى تفادي الإفراط في التبسيط والتجريد للظواهر المدروسة، والتعمق في فهم ما يزخر به الواقع من علاقات وتشابكات، كما أن القراءة الجيدة للماضي باتجاهاته العامة السائدة وكذلك التعرف على الاتجاهات الأخرى الراهنة تسهم في التعرف على تجارب الآخرين وخبراتهم وكذلك في التعرف على القيود على الحركة

---

(١) ضياء الدين زاهر، **مقدمة في الدراسات المستقبلية: مفاهيم- أساليب- تطبيقات**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر،٢٠٠٤م، ص٨٧.

(٢) هدى حسن حسن، "البعد المستقبلي لبعض قضايا الفكر التربوي"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، العدد(١٣) ، ديسمبر ٢٠٠٦م، ص٢٢١.

وإمكانات تجاوزها، ولا تغفل هذه البحوث المزج بين الأســاليب الكمية والأساليب الكيفية وذلك حتى يتم تلافي عيوب الأسلوبين، وكذلك الحيادية والعملية، ويســهم التعلم الذاتي والتصــحيح المتتابع للتحليلات والنتائج في خروج دراســة مستقبلية راقية لاسيما من ارتباطها بالواقع الاجتماعي[1].

وتحدد أيضاً هذه الأســس في الفهم الصـحيح للواقع الراهن ومتطلباته وذلك يسـاعد في ترشـيد القراءات الحالية ابتغاء الاقتراب من أفضـل البدائل التي يمكن أن تتاح في المســتقبل، ولا يمكن إهمال الماضي حيث أنه يجب إعادة قراءة الماضي من أجل الوصول إلى إدراك طبيعة مجرى الحركة التاريخية؛

وهذا يعطي للقائم بعملية التوقع دلالات مهمة ومؤشرات مؤثرة لأحداث المســتقبل، كما يجب دراســة المتغيرات المؤثرة في المســتقبل من أجل طرح تصــور للبدائل المستقبلية والاختيار بينها وفق أسس قيمية معينة[2].

وفي ضـوء ما سـبق فإن الدراسـات التربوية المسـتقبلية إذا أرادت أن يعتد بها واقعياً فإن عليها أن تكتمل منهجياً وتحدد موضـوعياً وتنطلق من قيود الواقع، ولكن بعد فهم كل سلبياته وإيجابياته وان تعتمد على أركان أساسية لتكون أسس نظرية ومنهجية مستقبلية حقيقية، ومن هذه الأسس كما سبق ذكره النطرة الكلية للأمور، والتعمق، والتعلم من الخبرات الماضــية وخبرات الآخرين، وتنوع الأطر النظرية، والجدية العملية والصراحة العملية والفنية.

ومن الأمور الهامة تشجيع مشاركة التربويون في بحوث ودراسات مستقبلية مع تخصصات أخرى، بما يعمل على دعم وتخصيب النتائج التي يمكن أن تتمخض عن

---

(١) فاروق عبده فليه، وأحمد عبد الفتاح الزكي، **مرجع سابق**، ص ص ٤٩، ٥٠

(٢) مصــطفى رجب، وحســين طه، **مناهج البحث بين النقد والتجديد**، كفر الشـيخ: العلم والإيمان، ٢٠١٠م، ص ص ١٧١،١٧٢.

عمل هذه اللقاءات المثمرة، وتجلية صور المستقبل بشكل يسهل معه اختيار المستقبلات المرغوبة والتخطيط الإستراتيجي لها.

وتبرز أهمية الدراسات المستقبلية في التربية بشكل عام في مواجهة المتغيرات والتحديات التي تواجه عملية التربية، وقيادة عملية التخطيط التربوي بكفاءة، والمساهمة في عملية التجديد والتطوير التربوي، حيث يعتبر التجديد التربوي أحد الخيارات المتقدمة في إصلاح التعليم؛ عن طريق اكتشاف حلول مبتكرة لمشكلات التعليم وذلك توسيعاً للفرص، وتخفيضاً لكلفته ورفعاً لكفائته، وزيادة في فاعليته وملائمته للمجتمعات التي يوجد فيها، وعلى ذلك تقوم

الدراسات والبحوث التربوية المستقبلية بتوضيح التحديات والمشكلات الحالية التي تواجه النظام التربوي داخلياً وخارجياً، وذلك من أجل التخطيط الدقيق لمواجهتها، كما تقوم بتحديد احتياجات المجتمع المستقبلية من النظام التعليمي؛ وذلك من أجل تقريب الفجوة بين التعليم والمجتمع[1].

إن الغرض الأسمى من الدراسات المستقبلية هو محاولة السيطرة على المستقبل والمساهمة في تشكيله على أفضل صورة مرجوة، فالمستقبل هو محصلة لأفعال الأفراد في الحاضر، ولعل معظم المشكلات التي يعاني منها المجتمع المصري هي نتيجة لقصر النظرة المستقبلية التي كانت في الماضي بالنسبة للحاضر، ولذلك نجد بحوث أصول التربية اهتمت بالنظرة المستقبلية للمشكلات التربوية والمجتمعية التي تناقشها، كما يمكن أن تؤخذ كمعيار لتقويم البحوث التربوية.

وجميع أنواع البحوث سالفة الذكر لا يتعدد فيها الإطار العام للمنهج العلمي, بل

---

(١) مصطفى رجب وحسين طه، **المرجع سابق**، ص ص ١٧٣ – ١٧٥.

تتعدد أنواعها، وقد يعزي الخلط بين التعدد المزعوم للمناهج وتعدد البحوث إلي عدة أسباب أهمها[1]:

١- الاختلاف في تقدير الأهمية النســبية لكل وظيفة من وظائف المنهج بحيث قد يحمل المنهج اسم وظيفة من الوظائف مثل :الوصفي , التشخيصي (التفسيري) والمقارن.

٢- الاختلاف في نقط البـدايـة والنهـايـة في الخطوات والإجراءات مثـل: الفرضي, والتحليلي, والتركيبي.

٣- الاختلاف في نمط الا ستدلال المستخدم مثل: الا ستنباطي, والا ستقرائي, والجدلي؛ لأن كل منها ليس منهجاً مستقلاً, بل هو نمط استدلال منطقي يستخدمه المنهج العلمي وغيره من الممارسات النظرية, ولا يستوعب من ثم المنهج بكامله.

٤- الاختلاف في اســتخدام أدوات منهجية معينة دون غيرها لجمع المادة العلمية, ومن هنا قد يسمي المنهج - أحياناً - باسم الأدوات المستخدمة مثل: التجريبي, التاريخي, الفسيولوجي .

ومهما يكن من أمر التســميات والفوارق فالمنهج العلمي لا يعمل آلياً, بل يقوم به باحث إزاء موضــوع للبحث؛ ومن هنا تنشــأ الخصــوصــية المنهجية للعلوم الاجتماعية وهي خصوصيه مزدوجة، خصوصية موضوع البحث وخصوصية العلاقة بين الباحث وموضـــوع بحثه، وإنكارها أو التهوين من شـــأنها أن ينتج عنه محاذير ينبغي أن يحتاط لها، أما الإسراف في إدعاء الخصوصية، فإنه يدفع بالبحوث التربوية إلى وضع تحيط به المخاطر فيعوقها عن النمو والتقدم، ويفك أواصرها.

وتنقســـم البحوث التربوية من حيث المدخل إلى: بحوث وحيدة المدخل وبحوث متعددة المداخل, ويتمثل الفرق بينهما في أن الأولى تتناول الظاهرة أو

---

(١) صــلاح قنصـوه، " الخصـوصـية المنهجية للعلوم الاجتماعية"، **المجلة الاجتماعية القومية**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلد (٣٩) ، العدد (١) ، يناير ٢٠٠٢م، ص٧٠.

المشـــكلة من بعد واحد من أبعادها, أما البحوث ذات المداخل المتعددة فتدرس الظاهرة من أبعاد مختلفة (تاريخي - إجتماعي - إقتصـــادي -ثقافي) في علاقتها بغيرها[1].

أما أنواع البحوث من حيث القائمين بالبحث فتنقسـم إلى: بحوث فردية حيث يقوم بها فرد واحد وهي جزئية ذات مدخل واحد، وبحوث جماعية يقوم بها فريق بحثي متعددون في التخصصات والفهم ويتفقون في الهدف من الدراسة[2].

وتنقســم البحوث التربوية من حيث اتجاهها إلى نوعين: الأول منها يضـــم البحوث الأكاديمية التي تعنى بالتحليل الدقيق لمفردات الظاهرة وجزئياتها المختلفة، مما يفيد في رسـم صـورة عميقة وشـاملة لهذه الظاهرة بشـكل يمكن اسـتخدامه في الخطط طويلة المدى، أما النوع الثاني فهو البحوث الميدانية والتي تعنى بدراســة الظاهرة بصورة مستقلة عن علاقاتها بظواهر أخرى, مما يجعلها ميسورة في معالجتها للمشكلات؛ ومن ثم تقتصر إسهاماتها على الخطط قصيرة المدى[3].

ومن الملاحظ أن الجمهرة الكبرى من باحثي أصول التربية أصبحوا يلهثون وراء موجة الأبحاث الميدانية؛ وذلك في ظل مفهوم خاطئ وهو أن البحث العلمي الحقيقي هو الذي يتم فقط عن طريق اســتمارة أو اســتبيان يطبق على فئة من الناس, ثم تعالج نتائجه إحصـــائياً، ذلك لأن البحث يتطلب موضـــوعاً يتناول واقعاً مجتمعياً يختص به ميدان البحث، فمهما كان دقيقاً في

---

(١) حســن شــحاته, **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق**, القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب, ٢٠٠١م، ص٨٣

(٢) **المرجع السابق**، ص٨٤.

(٣) محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، **مرجع سابق**, ص٤١.

التطبيق الميداني والمعالجات الإحصائية, لا يمكن القول أنه بحث أصولي[1].

وطبقاً لهذا التقسـيم يمكن النظر إلى إتجاهات البحث في أصـول التربية على أنها تتناول: الأتجاه الأسـتردادي والذي يضـم المدخل النقدي التحقيقي, والمدخل الفلسـفي, والمدخل الثقافي الإجتماعي, والمدخل الكيفي, والإتجاه الوصـفي, والإتجاه المنظومي بمدخليه (مدخل تحليل النظم ومدخل المؤشرات) وأخيراً الإتجاه الأسـتشرافي بمداخله الخمسة (مدخل المحاكاة, مدخل التنبؤ بالمسـتقبل في ضـوء الإتجاهات الماضية, مدخل التسلسل الوصفي "السيناريو" ومدخل البرمجة, ومدخل الخريطة الزمنية)[2].

بحوث محو الأمية بأقسام أصول التربية:

من الميادين المرتبطة بقسـم أصـول التربية ميدان تعليم الكبار، الذي تتمثل مجالاته في محو الأمية، ومواصـلة التعليم، والتأهيل والتدريب، واعداد القيادات[3]، وتمثل محو الامية أهم مجالات تعليم الكبار شـيوعاً في المجتمع المصري؛ حيث يعنى بالأفراد الذين لم يواصـلوا مسـيرة التعليم حتى يكتسـبوا مهارات القراءة، والكتابة، والمهارات الأساسية لسبب أو لآخر؛ حيث إن نسبة

---

(١) سـعيد اسـماعيل علي, "درس في أصـول التربية", **دراسـات تربوية**، تصـدرها رابطة التربية الحديثة, المجلد(١)، الجزء(١)، نوفمبر ١٩٨٥ , ص١٣ .

(٢) صـلاح عبد الله محمد, "خريطة بحثية مقترحة لبحوث أصـول التربية المرتبطة بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مصر" , **مرجع ٨٥٥.سابق**، ص١٠٦ .

(٣) رمضان عبد الحميد محمد، "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة"، المؤتمر السنوي السادس لتطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة، **مرجع سابق**، ص٣٢٤.

الأمية بين الكبار مرتفعة والتعليم الابتدائي لم يســتوعب بعد كل الملزمين، والنظام التعليمي مازال يعتريه بعض أوجه النقص والقصــور؛ لذلك تبرز أهمية البحث التربوى لهذه القضية .

وفي علاقة تعليم الكبار بمحو الأمية، يري صــلاح الدين معوض أن هناك ثلاثة آراء مختلفة حولها وهي: أن تعليم الكبار يقتصر علي ميدان محو الأمية، ويرجع ذلك إلي أن أصحاب هذا الرأي يعيشون في مجتمعات ترتفع فيها نسبة الأمية إلى درجة عالية، ولا يكون للمعرفة قيمة بين الجمهور أكثر من اســتخدام القراءة، والكتابة، والحســاب في أمور الحياة اليومية، والرأى الثانى يعتقد أصــحابه أن تعليم الكبار يختلف عن محو الأمية وأنه لا يشمل محو الأمية إطلاقاً، وأصحاب هذا الرأي إنما يتحدثون عن مجتمعات تخلصــت تماماً من الأمية ويعيشــون في العصرــ التكنولوجي، ويصبح تعليم الكبار بهذا التصور قرين ما يسمى التعليم المستمر، أما أصــحاب الرأي الثالث فيقولون أن تعليم الكبار يتســع ليشــمل محو الأمية ضــمن أنشطته وهو ما ينطبق على البلاد العربية ومن بينها مصر(١).

١- تعريف البحث التربوي في مجال محو الأمية :

البحث التربوي في ميدان تعليم الكبار شــأنه شــأن البحث التربوي في ميادين التربية الأخرى، يعتبر مسـألة ضرورية وحيوية وليســت مسـألة كمالية، أو في الدرجة الثانية من الأهمية، والبحث في تعليم الكبار- كما في غيره من

---

(١) صــلاح الدين إبراهيم معوض، **التربيــة وقضــايـا المجتمع**، القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠١م، ص ص٣٢، ٣٣.

العلوم- هو جميع الدراســـات والبحوث والتجارب التى يســـتخدم فيها الأســـلوب العلمى في التفكير و سيلة نحو كشف الحقائق، وا ستنباط العلاقات، وحل المشكلات، والتخطيط للمســـتقبل، وتقويم الواقع، وتطبيق المبادئ والأفكار، والنظريات تطبيقاً سليماً، والتنبؤ في حدود الإمكانات بالنتائج والآثار[1].

ويعرف البحث التربوي في مجال تعليم الكبار بأنه "تلك الجهود التي تتوفر فيها الأركان الأســاســية للبحث العلمي والتي تجري في إطار الجامعة ومراكز البحث، وأقســـام البحوث في بعض الهيئات والجهات والوزارات المعنية بمحو الأمية وتعليم الكبار، والتي يتم نشر ـها بالطرق المتعارف عليها، حيث تهدف إلى تنمية الرصـــيد المعرفي، والوصـــول إلى حلول علمية، وعملية، وبدائل ممكنة لعلاج بعض المشـــكلات التعليمية، والإدارية وغيرها، والتي تواجه ســـياســـة وواقع تنفيذ تعليم الكبار في مصر"[2].

ومن خلال هذا التعريف ترى الباحثة أن البحث التربوي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار يقتصر على البحث في مشكلة الأمية، دون غيره من باقي فروع تعليم الكبار, حيث تهتم أبحاثه بتنمية الرصـــيد المعرفي وتقديم حلول علمية، وعملية للمشكلات التعليمية، والإدارية، وغيرها، والتي تواجه عملية محو الأمية والمؤسسات المسئولة عنها .

---

(١) نور الدين محمد عبد الجواد، "تطوير منهجية البحث فى تعليم الكبار"، **علم تعليم الكبار: كتاب مرجعى**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ص١٦١.

(٢) عبد الله محمد بيومي، "تطوير إجراء البحوث التربوية في مجال تعليم الكبار: تصور مقترح"، **مرجع سابق**، ص١٠٠.

تصنيفات البحوث في مجال محو الأمية:

تصــدق تصــنيفات البحوث التربوية التي تم تناولها، علي مجال تعليم الكبار، باعتباره ميداناً من ميادين التربية، والذي يعتبر البحث التربوي أداته الكبرى لنموه، وتقدمه، ولتصــــنيف البحوث في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من حيث مناهج البحث المســتخدمة، فإنه بحكم بنوته للتربية يصــدق عليه ما يصــدق على التربية في بعض الجوانب، ومن هذه الجوانب مناهج البحث؛ حيث تســـتخدم بحوث محو الأمية وتعليم الكبار جميع مناهج البحث المســـتخدمة في العلوم التربوية، ومنها المنهج الوصفي والتاريخي، والمقارن، والتجريبي.

ومن الملاحظ أن معظم البحوث في هذا المجال هي بحوث وصــفية، وبعضــها تحليلية، وقليل منها تطبيقية، ولكن المنهج الســـائد فيها هو المنهج الوصــــفي، وإلى جانبه بعض أنماط المنهج التجريبي، بالإضـــافة إلى المنهج المقارن، والتاريخي، وأكدت إحدى الدراســات أن القصــور في الدراســات التجريبية في مجال تعليم الكبار ليس في بعض الدوريات العربية فقط، ولكن أيضاً التي تترجم عن جهات أجنبية[(١)].

وأكدت دراســـة (نور الدين محمد، ١٩٩٨م) على أنه يندر اســـتخدام المنهج التجريبي في البحوث المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار، بالرغم من أن كثيرين من المتعصــبين لا يرون صــيغة للبحث ســواه، وأما الأقل تعصــباً فإنهم يرون أن البحث التجريبي قمة البحوث، ودونه في المنزلة والمكانة غيره، بقدر بعده عن التجربة، وكأن البحث التجريبي وحده هو البحث العلمي، وأن غيره

---

(١) المرجع سابق، ص١٣٠.

غير ذلك"[1]. ويرجع عبد المنعم الســـبب الرئيس في ذلك إلى طريقة إعداد الباحث، فهي التي تدفعه لاختيار المنهج البحثي، الذي يســـتطيع التعامل معه،حتى وإن لم يكن ملائماً للظاهرة التي يقوم بدراستها[2].

وتؤكد دراســـة (إبراهيم محمد وعبد الراضي إبراهيم، ١٩٩٣م) أنه على الرغم من خطورة الأمية في المجتمع المصريـي، إلا أن بحوث محو الأمية حتى عام ١٩٩٠م بلغت خمس رسائل من جملة الرسائل الممنوحة في تعليم الكبار وذلك بقسم أصول التربية، ولم تشر الدراسة إلى المناهج البحثية التي استخدمت في هذه الرسائل[3].

وعادة ما تتبع بحوث محو الأمية خطوات منهجية أهمها: تحديد مشـــكلة الدرا سة، فرضيات أو أهداف الدرا سة أو الاثنين معاً، جمع المعلومات (وو سيلتها في العادة الاستبانة)، ثم تحليل المعطيات في ضوء مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها، ثم التوصيات، وأخيراً اقتراح دراسات أخرى وثيقة الصلة.

ولا تزال البحوث المهتمة بأمية الكبار تركز على التقليدية أكثر من الأســـئلة البحثية الواســـعة، عن طبيعة الأمية في الأسر والمجتمعات وأماكن العمل، كما تعد موضـــوعات مثل اللغويات والفهم والقراءة والإدراك هي الأكثر انتشـــاراً في بحوث الأمية، وهذا يتطلب تحقيقاً وتدقيقاً في رد الفعل المتغير بين

---

(١) نور الدين محمد عبد الجواد، "تطوير منهجية البحث في تعليم الكبار" مرجع سابق، ص١٧٦.

(٢) عبد المنعم محي الدين، "مناهج البحث التربوي بين الكم والكيف"، **مجلة كلية التربية**، العدد (٢٨)، جامعة طنطا، ٢٠٠٠م، ص٢١٠.

(٣) إبراهيم محمد إبراهيم، وعبد الراضـــي إبراهيم محمد، "دراســـة مســـحية تقويمية لرســـائل تعليم الكبار في كلية التربية جامعة عين شمس"، **مرجع سابق**، ص٥٣.

العوامل الاجتماعية، والثقافية، والتاريخية، والاقتصـــادية، والســـياســـية، والشخصية، والتي تعد معرفتها أمراً ملحاً، كما أن هذه البحوث ليس لها نظرية تبنى عليها أجندة البحث بها[1].

ومن المؤكد أن الســعي إلى تحديد واضــح للمفاهيم والمصــطلحات الخاصــة بمجال البحث يســاعد الباحث على اختيار المنهج المناســب؛ لإنجاز بحثه، فمع تعدد مفاهيم الأمية قد يحدث لبثاً لدى القارئ، إذا لم يحدد الباحث المفهوم الخاص به؛ فهناك عاملان أديا إلى خلق مشــكلات فيما يتصــل بمحو الأمية وتعليم الكبار، وحالا دون قيام نظرية متكاملة لتعليم الكبار عامة، ولمحو الأمية خاصة، وهما عدم النظرة الشــمولية إلى ظاهرة الأمية في كل أســبابها الاجتماعية المعقدة، والظروف الخارجية التي تؤثر فيها، ومن ثم حصرــها في دائرة الفرد، وإهمال جانب المجتمع فيها، أو تناولها تناولاً هامشياً.

كما أنه على الباحث أن يدرك وبوضـوح ارتباط المشـكلة البحثية الجزئية التي يقوم بدراســتها بغيرها، من المنظومات الأكبر والأصــغر والعلاقات المتبادلة بينها[2]، وهذا يســاعد علي فهم الباحث للواقع وبالتالي تطويره، كما أن دراســة الســلوك في ســياقه الطبيعي تثري البحث وتجعله أكثر واقعية، وهذا ما يبرر ضرورة الاهتمام بالدراسات الحقلية وطرق البحث الإثنوجرافي.

ويؤكد شبل بدران أنه على الباحث أن يوسع نطاق المشاركة من جانب

---

(١)Fingeret. H., A., **Adult literacy Education: Current and Future Directions an up date**, Eric Clearinghouse on Adult ,career, and vocational education, ٢٠٠٥, pp١٨-٢٠.

(٢) فايز مراد مينا، **قضايا وآراء في البحث التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٣م، ص١٢.

جمهور البحث، كلما أمكن ذلك، فيمكن للباحث أن يحدد للمبحوثين أدواراً غير رسـمية يسـهم كل منها في الحصـول على معلومات من نوع معين تفيد البحث الميداني[1]، فالعمل مع المبحوث على أنه شريك في البحث يمكن الباحث من خلال بحوث المشـاركة أن ينمي علاقة حوار، وهذه العلاقة من شـأنها زيادة الوعي لدى المبحوث بالواقع، وبالتالي زيادة مسـاعدته للباحث، وهذا يعني وعياً جديداً بطبيعة المشكلة؛ وبالتالي أسئلة جديدة تثار، وإجابات جديدة طبقاً للحوار وهكذا.

وقد توصـلت احدى الدراسـات إلى أنه نادراً ما يتم تفسـير الظاهرة بربطها بعناصر النسق في المجتمع واستحداث نظريات جديدة، ومن ثم يصبح من الضروري توظيف البيانات الإمبريقية بفاعلية في تفسـير الظاهرة وتوليد النظرية؛ وذلك من خلال الربط بين النتائج الإمبريقية والقضـايا التربوية والاجتماعية العامة، مع مقارنة النتائج الميدانية بنتائج الدراسـات السـابقة، والكشـف عن التوافقات والتناقضـات في النتائج الإمبريقية؛ وذلك للوقوف على العلاقات السـببية، الأمر الذي قد يفعل من نتائج الدراسات الإمبريقية في تفسير الظواهر وتشييد وتطوير النظريات[2].

مما سـبق تتضـح أهمية الجمع بين الطرائق الكمية والطرائق النوعية عند إجراء البحوث كلما أمكن ذلك، فالإتجاه الكيفي يحاول الوصول إلى أقصى

---

(١) شـبل بدران، "البحث التربوي بين المدخل الكمي والمدخل الكيفي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة دمنهور، المجلد (٤) ، العدد (١) ، ٢٠١٢م، ص٤١.

(٢) سامية السعيد بغاغو، "معايير التنظير في البحوث الإمبريقية رؤية مستقبلية لبحوث أصول التربية"، **مرجع سابق**، ص٢٨٩.

درجة ممكنة من وضـــوح الرؤية للواقع الاجتماعي والتربوي المتعدد الأبعاد المتشـــابك العلاقات، أما المدخل الكمي فعن طريقه تتحقق أكبر درجة ممكنة من الدقة في دراســة الظواهر الاجتماعية والتربوية لذلك تتضــح أهمية التكامل المنهجي التي أوجدت التآلف بين هذين المدخلين، وهذا يسمح بوجود طرائق جديدة للبحث، حيث ان إحدى نقاط الضـعف التي تعاني منها بحوث تعليم الكبار بوجه عام تتمثل في عدم وجود طرائق متطورة تسـمح بإجراء الدراسـات والأعمال البحثية المطلوبة في هذا المجال.

٢- أهم متطلبات البحث في مجال محو الأمية:

تتجلى أهم متطلبات البحث التربوي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في ضرورة وضع سياسة واضحة للبحث في مجال محو الأمية، تناقش قضاياه، وتتصدى لمشكلاته، وتحدد أولويات التنفيذ؛ حيث أكدت "دراسة تمام إسماعيل، ٢٠٠٧م"[(١)] أن عدم وجود خريطة بحثية، توجه البحوث نحو بحوث بعينها جعل الباحثين يتجهون اتجاهات شـتى، فمن الضرـوري أن تكون البحوث نابعة من المجتمع بمعنى أن مجال محو الأمية يجب أن يكون هو المصـــدر الذي يتم الرجوع إليه؛ لتحديد المشـــكلات التي تحتاج إلى بحوث، كما أن ما يجرى من بحوث يجب أن يكون له مردودة المباشر، وانعكاساته الواضحة على برامج محو الأمية، سواء في الجانب الفكري التأهيلى، أو في الجانب العملي المهني اليومي.

(١) تمام إســـماعيل تمام، "البحث التربوي بين النظرية والتطبيق رؤى مســـتقبلية"، **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، العدد(٥١)، يناير ٢٠٠٧م ، ص١٢١.

وأضافت دينا حسن أنه من الضروري أن يتم توثيق البحوث والبرامج العلمية، سـواء أكانت بحوث جماعية، أو فرديه، وحوليات، ومجلات دورية علمية، ورسـائل وكتب وذلك حتى يتم رسـم خريطة للأبحاث في المجال ترشـد الباحثين وتوجههم وتثرى المجال[1].

كما يمثل التمويل اللازم وتوفير العناصر البشرية الكفء مطلباً هاماً، وأيضـاً توفير قاعدة للبيانات تسمح بإجراء البحوث على هدى من حقائق محددة التنسيق، بين المراكز البحثية المسئولة عن محو الأمية وتعليم الكبار وكليات التربية، بالإضـافة إلى التأكيد على ضرورة انطلاق البحث في محو الأمية من الواقع الفعلي للكبار، وتوفر الرغبة الجادة في اسـتثمار نتائج البحوث؛ لتطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وأن يقف البحث العلمي وراء القرار قبل اتخاذه وليس مبرر له بعد اتخاذ[2].

٣- معوقات البحث التربوي في مجال محو الأمية:

إن المعرفة التي يتم الحصـول عليها من البحث التربوي محدودة بفعل طبيعة الممارسة التربوية، فالبحث الذي يجرى محكوم باعتبارات أخلاقية وإنسانية وقانونية، فضلاً عن تعقد الممارسات نفسها، ومحدودية طرق بحثها، كل هذه وغيرها تحد من المعرفة التي يقدمها البحث التربوي.

فالباحث التربوي عليه مسـئولية أخلاقية، تحتم عليه اسـتئذان الأفراد الذين سيجرى عليهم البحث والمؤسسة التي ستجرى بها الدراسة، لكن الباحث في

---

(١) دينا حسن عبد الشافي، **إطارات تعليم الكبار رؤية مستقبلية**، مرجع سابق، ص٤٧.

(٢) رشـدي أحمد طعيمه، ومحمد بن سـليمان البندري، **التعليم الجامعي بين رصـد الواقع ورؤى التطوير**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م، ص ص٣٤٧،٣٤٨ .

العلوم الطبيعية متحرر من هذا القيد، كما أن التربية شـــديدة التأثر بالبيئة المحيطة، فإذا حدث تغير تشريعي أو صناعي تكون له أضواء على التربية، وهذا يضع عقبات على طريق الدراسات الطولية والتكرارية، ويؤدي تعقد المشكلات التربوية من حيث تعدد المتغيرات في الدراســة الواحدة، فقد يكون بعض هذه المتغيرات غامضــاً بطبعه، كل ذلك يؤدي إلى وجود عقبات تواجه البحث التربوي(١).

والبحث في محو الأمية شأنه شأن باقي البحوث التربوية، يواجه نفس معوقات البحث التربوي بوجه عام، والتي يصـنفها مصـطفى رجب وحسـين طه إلى مشـكلات أكاديمية ومشكلات متصلة بجدوى الأبحاث ومشكلات إدارية ومالية(٢)، كما تفصلها دراســة "صــبري خالد، ٢٠٠٨م"(٣) في مشــكلات تتعلق بالتمويل، ومشــكلات تتعلق بالتخطيط، ومشـــكلات تتعلق بتنفيذ البحث، ومشـــكلات تتعلق بالتطبيق، وهناك المشــكلات المتعلقة بالمتغيرات المعاصرة. حيث أكدت إحدى الدراســات أن مشــكلة تمويل البحوث تمثل أكبر عائق حيث أن المال هو عصــب كل مشرــوع، فالجامعات يجب أن تزيد زيادة كبيرة للغاية

في الحد الأقصىـ للدخل الذي يصرـف للبحث وإجراء تنمية جديدة في بنياتها وسياساتها وذلك لمساعدة الأبحاث التربوية في النهاية(٤).

ولقد بينت دراسة أخرى العوامل والأسباب التي تسهم وبشكل أساسي في

---

(١) كمال عبد الحميد زيتون، **منهجية البحث التربوي والنفســي من المنظور الكمي والكيفي**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م، ص ص٣٣ ،٣٤.

(٢) مصطفى رجب، وحسين طه،مناهج البحث التربوي بين النقد والتجديد، **مرجع سابق**،ص ص١٨ –٢٦.

(٣) صبري خالد عثمان، **البحث التربوي ومشكلاته في ضوء المتغيرات المعاصرة**، كفر الشيخ: العلم والإيمان، ٢٠٠٨م، ص ص٢٣٩ –٢٤٣.

(٤)Henkel. M., "The Modernisation of Research Evaluation: The case of The UK", **The International Journal of Higher Education and Education Planning**, Vol(٣٨), ١٩٩٩, p. ١٠٧.

وجود معوقات البحث التربوي بوجه عام، ومنها النظرة الفوقية للقائمين على البحث التربوي، وضـعف التخطيط للبحث التربوي، واختلاق مشـكلات الدراسـة في البحـث التربوي، والآثـار السـلبيـة لزيـادة الطلـب على البحـث التربوي من غير التربويين[1]، إضافة إلى التسرع والعجلة في إجراء البحث التربوي وعدم التزام الباحث بالأمانة العلمية، والبعد عن الأصـالة والتجديد، وعدم إتباع المنهجية الصـحيحة لدى الباحث وتقييد حركة البحث التربوي بمتطلبات الترقية، ثم عزوف الباحثين الجادين عن البحث التربوي، وأخيراً اختلاف وتناقض معايير تقييم البحوث التربو ية والحكم عليها[2].

كما أرجعت دراسـة "نبيل عبد الله، وفهد عبد الرحمن،٢٠٠٦م"[3] الأسـباب الكامنة التي تحول دون اسـتخدام البحوث التربوية إلى ضـعف الإمكانات، والمنفذين للعملية التربوية، وصانعي القرار، وطبيعة البحوث التربوية.

لهذا أو صت درا سة"عبد الناصر فخرو،٢٠٠٩م"[4] أنه على المؤ سسات البحثية التحالف مع المؤسـسـات الاجتماعية (الخدمية، والثقافية، والإنتاجية) من أجل استكمال عناصر ومقومات، لا تتمكن بمفردها من الوفاء بها، وتبرز الشراكات بوجه

(١) جابر محمود طلبة، "البحث التربوي في مصـر وعلاقته بالممارسـة التربوية في النظام التعليمي: دراسـة تحليلية للواقع والطموح"، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (١٩) ، مايو١٩٩٢م، ص٣٠٧.

(٢) مشـهور طويقات، "واقع البحث العلمي في الوطن العربي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شـمس، العدد(٣٦)، الجزء(٢)، ٢٠١٢م، ص ص٦٣٣-٦٣٧.

(٣) نبيل عبد الله القلاف، وفهد عبد الرحمن الرويشد، "دور البحوث التربوية في رفع أداء معلمة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت"، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسـات التربوية بجامعة القاهرة، العدد (٣)، يوليو ٢٠٠٦م، ص١٣٥.

(٤) عبد الناصـر عبد الرحيم فخرو، "معايير تميز الآداء البحثي في الجامعات العربية: دراسـة تحليلية"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس، العدد(٢٠)، أبريل٢٠٠٩م، ص١٤٣ .

خاص؛ من حيث مساهمة المجتمع في عمليات التمويل والتخطيط والتوظيف لنتاج عمل المؤسسات البحثية.

وبوجه عام يمكن القول أن البحث في حاجة إلى تمويل وشراء المراجع والدوريات، والمعدات وتوفير وتقديم الحوافز المادية، وهذا التمويل يتطلب نوعاً من اللامركزية؛ لضمان المرونة في تقرير ما ينفق على البحث، وإزالة جميع العقبات الروتينية التي تقف أمام البحث، كما أن البحث في حاجة إلى جو ملائم، وتعريف وإعلام، وباحثين على درجة عالية من الكفاءة.

فمصدر الإنفاق الأساسي على البحوث التربوية هو الحكومة وتبعاً لذلك فإن القرار السياسي والمحكوم بمؤشرات آنية يكاد يكون هو الموجه الوحيد لأولويات الإنفاق على البحث التربوي، كما أن نشاطات البحوث التربوية وتطويرها يعتمد اعتماداً شبه كامل على الدولة، من حيث قرار الإنشاء والتشريعات المنظمة لعملها واستثمار نتائج بحوثها[1].

وفي الحقيقة لا يمكن إنكار تجاهل المسئولين لنتائج الأبحاث، ولكن يرجع السبب في ذلك إلى ضعف التفاعل بين البحث والجوانب التي يمكن أن تطبق فيها النتائج، كما أن غياب السياسات والخرائط البحثية على المستوى القومي ونظام الأولويات بالإضافة إلى عدم اكتساب طالب البحث للمهارات البحثية على اختلاف أنواعها وعدم تنظيم البحوث، وضعف التمويل وصعوبة التوصل إلى بيانات دقيقة كل ذلك أفقد هذه البحوث فعاليتها في حل المشكلات ومنها الأمية .

---

(١) كوثر إبراهيم رزق، "رؤية في البحث التربوي العربي بين الواقع والمأمول"، **المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية " التعليم العالي ومتطلبات التنمية: الأفاق المستقبلية"** في الفترة من (٢٠ – ٢٢ نوفمبر ٢٠٠٧م)، الصخير :جامعة البحرين، ص ٧١٢.

فمراكز البحث التربوي وخاصـة في الجامعات غالباً ما تشـغل جهدها بقضـايا تربوية ذات طابع أكاديمي، تنتهي بمنح القائمين بها درجات الماجستير والدكتوراه دون أن تذهب نتائج هذه البحوث وتوصـياتها إلى مؤسـسـات التطبيق التي يمكنها الاستفادة منها، كما أن نتائج هذه البحوث وتوصياتها قد تصاغ بطريقة تجعل

الاسـتفادة منها قليلة إما لعمومية التوصـيات، أو لأنها بعيدة عن الواقع، كما أن مؤسسات التطبيق غالباً لا تصلها نتائج هذه البحوث، والمسئولين فيها- غالباً- ما يسـهمون في القطيعة بين البحث التربوي وتطبيقه بسـبب عدم إيمانهم بالبحث التربوي أو بسبب عدم رغبتهم في التجديد والتطوير[1].

وفي هذا الشأن فقد أكدت إحدى الدرا سات على أهمية أن تكون هناك جهة إدار ية واحدة مسـئولة، تكون مهمتها توحيد المجهودات المتعلقة بإجراء البحوث التربوية وتنسيقها وتبادل الخبرات في هذا المجال[2].

فمن المعلوم أن البحث التربوي شأنه شأن السلعة المادية، يخضع في كثير من الأحوال لقانون العرض والطلب، فإذا لم يكن ثمة طلب عليه يصبح المعروض معلقاً في الهواء، أو مخزوناً في المكتبات قليل النفع، وإذا لم يكن هناك طلب فعلي فمن الضروري من جانب الأساتذة التوقع لإمكانية الطلب والتخطيط له.

ويؤكد محمد عمر ضرورة التخطيط لبحوث محو الأمية، وهذا يسـتدعي قيام جهاز مركزي، أو أجهزة بينها تنسيق، تتولى إدارتها وتمويلها إلى جانب توثيق الدراسات والبحوث التي تمت في هذا الميدان عن طريق أفراد أو هيئات على المستوى العربي،

---

(١) مصطفى رجب، وحسين طه، مناهج البحث التربوي بين النقد والتجديد، **مرجع سابق**، ص ٢٣.

(٢) أحمد عبد الرحمن السيد، "التخطيط لاستخدام نظم المعلومات في حل مشكلات البحث التربوي في مصر"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٢م، ص٤٤١.

وعلى المســتوى العالمي، فالبحوث والدراســات التي بين أيدي العاملين في هذا الميدان هي اختيارات فردية، وبعض تلك البحوث والدراسات قامت بها مؤسسات أو هيئات لمعالجة جوانب محدد[1].

لذا فإنه عند التخطيط للبحث التربوي في مجال محو الأمية يجب أن يستهدف تجويد نوعية هذا النوع من التعليم وتحســين مردودة، عن طريق المثابرة في تجديد البرامج والأساليب والوسائل والطرق، وأن يكون البحث التربوي في مجال محو الأمية وســيلة لبلوغ هدف معين، ولا يعد هدفاً في ذاته، حتى تتجلى على صــعيد الواقع النتائج التي تتوصـل إليها هذه البحوث فيما يوضـع من برامج وأسـاليب وإجراءات عملية قابلة للتطبيق.

كما أنه لبحوث محو الأمية صعوباتها الخا صة أثناء التطبيق الميداني والمتمثلة في أنه عند التطبيق الميداني باســتمارات المقابلة الشــخصــية مع الأميين، فإنهم لا يفهمون بسهولة بعض فقرات الاستمارات عندما تطرح عليهم، كما أن كثيراً من أفراد العينة من الأميين قد يخشون قول الحقيقة عند طرح بعض الأسئلة الخاصة بحياتهم الشخصية والعائلية أو مردود محو الأمية على حياتهم وسلوكياتهم وعلى شخصياتهم، حتى أن بعض الأميين قد يجيبون على بعض الأسئلة بالتخمين.

وهناك صــعوبات كثيرة يواجها الباحثون عند مقابلة الأميات في فصــول محو الأمية، حيث أن طبيعة العادات والتقاليد الاجتماعية لا تحبذ الإنفراد بالمرأة او الفتاة إلا في وجود أحد أقاربها، وأيضــاً وقت مقابلة الأميين نهاراً حيث أنهم يكونون في أماكن عملهم ومعظمهم في الحقول أو عمال في المصــانع والشركات وغير ذلك وهذه الفئة تترجم وقتها بالعائد المادي.

---

(١) محمد عمر الطنوبي، **أساسيات تعليم الكبار**، كفر الدوار: مكتبة بستان المعرفة، ٢٠٠٢م، ص٣٨١.

كما يعاني البحث التربوي في مجال محو الأمية من ضعف الاتصال بين المهتمين به في المراكز البحثية وأقسام تعليم الكبار بكليات التربية، وأفرع البحوث في الإدارات والهيئات المهتمة بتعليم الكبار، وأيضـــاً الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وغيرها، وقد نتج عن ذلك قلة تبادل ما توصلوا إليه من نتائج البحوث، وأيضاً قلة

تبادل البحوث نفسها، وما تعنيه من تبادل الأفكار والخبرات في هذا المجال(١).

أيضـاً ضرورة إحداث نقلة نوعية للبحث التربوي؛ بحيث يتوفر فيه الإبتكارية وإسهامه في تلبية احتياجات سوق العمل التربوي من الباحثين، بالإضافة إلى إسهامه في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ويســـتلزم ذلك تحديث مدخلات البحث التربوي والتي تتضــمن الباحث والمشرـف وتوفير الموارد اللازمة للقيام بالبحث، وكذلك توفير الإمكانات وتوفير مصـــادر المعرفة ومراكز المعلومات اللازمة والبرامج المصــاحبة مثل برامج تنمية قدرات الباحث، وبعض المقررات المصاحبة؛ استهدافاً للحصول على منتج جيد من أهمها الباحث(٢)، وأيضـــاً الاهتمام بمناهج البحث وطرقه الحديثة، حتى يتسـنى ابتكار طرق بحثية جديدة للبحوث التربوية، تكون قائمة على تحليل مصـادر المعلومات والبيانات المتاحة(٣).

---

(١) عبد الله محمد بيومي، "تطوير إجراء البحوث التربوية في مجال تعليم الكبار :تصور مقترح"، **مرجع سابق**، ص١٢١.

(٢) محمد علي نصـــر، "واقع البحث العلمي بالجامعات العربية اتجاهات ورؤى للتطوير والتحديث"،**المؤتمر القومي السـنوي الثالث عشـر (العربي الخامس) لمركز تطوير التعليم الجامعي" الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى**"، في الفترة من٢٦(-٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦)، جامعة عين شمس، ص ص ١٦٥،١٦٤.

(٣) Kennedy. S., C., "Research by Design: Design-Based Research and The Higher Degree Research Student", **Journal of Learning Design**, Vol (٦), No (٢), ٢٠١٣, P٢٩.

كما يؤدي ما يسمى بالفولكلور التربوي إلى اعتماد الكثيرين من متخذي القرار على الخبرات الوظيفية، التي تكون في الغالب غير دقيقة أو موضوعية، والفلكلور التربوي هو تراث فكري تربوي تراكم عبر العصــور ويتحكم بدرجة أو بأخرى في كل ما يتعلق بالبحث التربوي، وتكون هذا التراث عن طريق خبرة لم تخضع للأســلوب العلمي، وتقاوم مقاومة عنيفة أســلوب البحث التربوي المقنن، وهذا ما نلاحظه داخل فصول محو الأمية حيث نرى التقليدية وعدم الأخذ بما هو جديد سواء في طرق التدريس أو الوســائل المســتخدمة، وهذا أقل الأشــياء التي يجب أن تنفذ فيها نتائج وتوصيات البحوث في مجال محو الأمية[1].

مما سبق يتضح أن إهمال النظرة المستقبلية، وضعف التخطيط، والإنغماس في مشكلات الحاضر، وإغفال ما يمكن أن يأتي به المستقبل هو أساس المشكلات التي تعاني منها البحوث التربوية بوجه عام، والبحوث في مجال محو الأمية بوجه خاص.

وقد خلصت دراسة "طلعت حسيني، ٢٠١٣م"[2] إلى مجموعة من المتطلبات التي يمكن من خلالها تفعيل دور البحث التربوي في مواجهة بعض القضايا المجتمعية وأهمها الأمية، وهذه المتطلبات هي: بناء فلســـفة جديدة للبحث التربوي، وتحديد أهداف واضـحة للبحث التربوي، وتخطيط سـياســة البحث التربوي، ووضـع أســس للبحث التربوي، وتحسين اللغة المستخدمة في البحوث التربوية، وتطوير منهجية

---

(١) مصطفى رجب وحسين طه، **مرجع سابق**، ص ١٩.

(٢) طلعت حسيني اسماعيل، "متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في معالجة بعض القضـايا المجتمعية ذات الأولوية لمرحلة ما بعد ٢٥ يناير"، مجلة دراســات تربوية ونفســية، كلية التربية بالزقازيق، العدد(٨١)، اكتوبر ٢٠١٣م، ص٩١.

البحث، وتأصيل البحث التربوي واتصاله، وتوجيه مسار البحث التربوي نحو معالجة مشكلات الواقع، وتحقيق الجودة في البحث التربوي، وتفعيل المحاسبية، وفتح قنوات الاتصال بين المؤسسات المسئولة عن إنتاج البحث التربوي والجهات المستفيدة منه، والتنسيق بين هيئات البحث التربوي ومراكزه وتطوير كليات التربية.

٤- جدوى بحوث أصول التربية في مجال محو الأمية:

تنبع جدوى بحوث أصول التربية ليس فقط من تلبيتها لمتطلبات تنمية العملية التربوية ككل، من معلمين ومسئولين ونظام تعليمي، وأيضاً من تلبيتها لمتطلبات تنمية الواقع الاجتماعي بمختلف قطاعاته التنموية، فالبحث التربوي في مجال أصول التربية من أكثر المجالات البحثية استجابة للتغيرات التي تحدث في المجتمع بحكم طبيعتها، كما له من دور بارز في إثراء المعرفة والثقافة بالمجتمع، بالإضافة الى دوره في تحليل المشكلات المختلفة وإيجاد حلول لها؛ فعن طريقه يمكن تشخيص مشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية وإيجاد حلول علمية مناسبة لها، بالإضافة الى إسهامه في رسم السياسات الاقتصادية والاجتماعية لتطوير الحياة في المجتمع ودفع عجلة التقدم فيه[1].

فأصول التربية كيانات أكاديمية معنية في جوهرها بإنتاج فكر تربوي نقدي طليعي متقدم يفوق مختلف أشكال المعارف الأكاديمية، فهي أيضاً معنية بإنتاج الوعي التربوي في المجتمع أكاديمياً وثقافياً، والخطاب التربوي السائد قد يكون بالضرورة نتاجاً لتأثير هذه الأقسام في تشكيل لحمة هذا الخطاب وسداه، ويمكن

---

(١) محمد المصري محمد، وآخرون، " دور المكتبات الإلكترونية في ضمان جودة البحث التربوي في مصر"، **المؤتمر الدولي الرابع للتربية "التعليم في مجتمع المعرفة"**، في الفترة من (٦ – ٨ سبتمبر ٢٠٠٥م)، القاهرة: فندق هيلتون رمسيس، ص١١ .

الاســـتدلال على فعالية هذه الأقســـام وفعالية مناهجها وبحوثها بفعالية الخطاب التربوي السائد وطبيعته النقدية[١].

ولا تقتصرـــ البحوث في أصـــول التربية على تناول جوانب العملية التربوية والسعي للارتقاء بها بصورة متجددة، تواكب التطورات على الساحة الدولية والعالمية؛ بل إنها تعنى بمشكلات المجتمع في المجالات المختلفة، وتسعى إلى إيجاد حلول علمية مناسبة لها في ضوء علاقة التربية بهذه المجالات، ومدى التأثير والتأثر بينهما؛ وهذا ما يزيد من فاعليتها وجدواها، ومن أهم المشـكلات التي تناولتها أقسـام أصـول التربية بالبحث مشكلة الأمية لما لها من تأثير سلبي واضح على المجتمع .

فقد بينت دراسة "إبراهيم محمد، وعبد الرضي إبراهيم، ١٩٩٣م" أن موضوع الأمية لم يبحث إلا من خلال قسم أصول التربية، باستثناء رسالة ماجستير واحدة في قســـم المناهج وطرق التدريس وذلك حتى عام ١٩٩٠م ، بينما لم يتم بحث هذا الموضوع في بقية الأقسام التربوية، كما تمثل نسبة الرسائل في مجال محو الأمية ٧,٥% من نسبة الرسائل التربوية في مجال تعليم الكبار[٢].

وأكدت دراســة أخرى أن عدد الرســائل التربوية في مجال محو الأمية بقســم أصول التربية بلغ ثلاث وخمسون رسالة في مقابل ست رسائل فقط أجيزت بقسم المناهج وطرق التدريس[٣]، كما كان لقسم أصول التربية السبق في مناقشة اقتصاديات محو الأمية، وذلك من خلال دراسة شكري عباس، ١٩٧٣م [٤].

---

(١) علي أسعد وطفة، أصول التربية اضاءات نقدية معاصرة، **مرجع سابق**، ص ص٥٠٣، ٥٠٤.

(٢) إبراهيم محمد إبراهيم، وعبد الراضـــي إبراهيم محمد، "دراســـة مســـحية لرســـائل تعليم الكبار في كلية التربية جامعة عين شمس"، **مرجع سابق**، ص ص ٤٦، ٤٧ .

(٣) دينا حسن محمد، البحث في تعليم الكبار رؤية مستقبلية لخريطة بحثية، **مرجع سابق**، ص٦٥.

(٤) شـــكري عباس حلمي، "تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار في ج م.ع. مع التركيز الخاص على برامج محو الأمية"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٣م.

مما سبق يتضح عظم اهتمام قسم أصول التربية بقضية الأمية مقارنة بباقي الأقسام التربوية؛ حيث يسهم البحث التربوي بأقسام أصول التربية بوصف وتحليل جوانب الأمية للتعرف على درجة التأثير والتأثر بينها وبين المجتمع بكل أركانه، كما يعد البحث التربوي في مجال أصــول التربية من أكثر المجالات البحثية اســتجابة للتغيرات التي تحدث في المجتمع بحكم طبيعته، لما له من دور بارز في إثراء المعرفة وتحليل المشكلات المختلفة وإيجاد حلول لها، فعن طريقه يمكن تشخيص المشكلات الاقتصــادية والاجتماعية التي تســفر عنها الأمية، وإيجاد حلول علمية مناســبة لها، بالإضافة إلى رسم السياسات لتطوير هذا الوضع.

تعقيب :

قامت الباحثة في هذا الفصــل بتناول البحث في أقســام أصــول التربية والتي أتضــح أنه بحث يقوم في جوهره بإنتاج فكر تربوي نقدي طليعي متقدم يفوق مختلف أشكال المعارف الأكاديمية، فهو أيضاً معني بإنتاج الوعي التربوي في المجتمع أكاديمياً وثقافياً، والخطاب التربوي الســائد قد يكون بالضرــورة نتاجاً لتأثير هذه الأقسام في تشكيل لحمة هذا الخطاب و سداه، ويمكن الاستدلال على فعالية بحوث هذه الأقسام وفعالية مناهجها بفعالية الخطاب التربوي السائد وطبيعته النقدية.

كما نخلص من الفصــــل الســــابق بأن بحوث أصـــول التربية بها العديد من التنظيمات المعرفية، منها بحوث في الأصول الاجتماعية، وبحوث في الأصول الفلسفية، وبحوث في التربيــة الــدينيــة، وبحوث في تــاريخ التربيــة، وبحوث في التخطيط واقتصاديات التعليم، وبحوث في تعليم الكبار، كما تتنوع المناهج البحثية المستخدمة لهذه التنظيمات، ولكن الجمهرة الكبرى من باحثي أصــول التربية تغلب على بحوثهم الدراسات الميدانية، كما تقل البحوث النقدية.

ولأهمية المجتمع وقضــاياه فقد احتلت قضــية الأمية مكاناً هاماً؛ بالنســبة لخطورتها فهي من قضـايا العار القومي، وأوضـح الفصـل مدى جدوى بحوث أصـول التربية في هذه القضية، كما أوضح معوقات البحث في هذا المجال والتي تكمن في قلة التمويل وســوء التخطيط، ومشــكلات تتعلق بتنفيذ البحث، ومشــكلات تتعلق بالتطبيق، وهناك المشــكلات الخاصــة بالتطبيق الميداني، وبهذا تكون الباحثة أجابت على التسـاؤل البحثي الأول وهو ما الفلسـفة التي قام عليها البحث التربوي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار بأقسام أصول التربية؟

وفي الفصل القادم سوف تعرض الباحثة جوانب قضية محو الأمية حيث قامت الباحثة بتقسـيمها إلى جوانب بشريـة، وجوانب مادية، وتضـم الجوانب البشريـة كل من المعلم والإشراف عليه وأخيراً الدارس، وهذا ما سوف يقتصر عليه الفصل القادم.

الفصل الثاني

الجوانب البشرية في قضية محو الأمية

تمهيد :

تناولت الباحثة في الفصل السابق فلسفة البحث التربوي في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية فوجدت أن الكتابات والدراسات التربوية امتدت إلى جوانب متعددة في قضية محو الأمية لتأخذها بالبحث والتمحيص، حيث امتدت إلى مجالات التخطيط لمحو الأمية وإلى تشريعاتها وسياساتها وإستراتيجيتها، كذلك تعددت الدراسات حول معلم الأميين من حيث إعداده واختياره وتدريبه، ولم تغفل الكتابات الدارس الأمي، فأوضحت سيكولوجية الكبار وخصائصها المتميزة عن سيكولوجية الصغار ذكوراً وإناثاً، ونوع المواد التعليمية المناسبة لتعليم الكبار، والمداخل والمقاربات المنهجية، واقتصاديات التكلفة والعائد، أضف إلى ذلك دور المجتمع المدني وتشكيلاته المختلفة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

وقد عقدت لمحو الأمية وتعليم الكبار مؤتمرات وندوات محلية وعربية وعالمية، منذ مؤتمر تعليم الكبار في مونتريال عام ١٩٦٩م، وحتى اليوم لا تنقطع المؤتمرات والندوات التي تنعقد لمناقشة جوانب محو الأمية، كل هذه الجهود شاركت في تحديد الاتجاهات الفكرية للكتابات لهذا المجال، وسوف يخصص هذا الفصل لمناقشة جوانب قضية محو الأمية التي انشغل بها الفكر التربوي خلال العشر سنوات الأخيرة .

وقد قامت الباحثة بتصنيف أهم جوانب قضية محو الأمية التي أنشغل بها الفكر التربوي، هذا من خلال الإطلاع على أحدث الكتابات التي نشرت في الدوريات التربوية وفي المؤتمرات والكتب - وذلك على حد علم الباحثة - وقد قامت الباحثة

بتقسيمها إلى جواني بشرية تضم المعلم والإشراف عليه، والدارس، ثم جوانب مادية تضـم البرامج، والتمويل، وسـوف تتناول الباحثة بالشرـح في الفصـل الحالي الجوانب

البشرـية فقط وهي (معلم محو الأمية - الإشراف على معلم محو الأمية - الدارس).

الجانب الأول: المعلم :-

ليس من الجديد التأكيد على أهمية التعليم، فله أهمية لا تنكر، وفضـل لا يجحد، فالتعليم من أهم النظم المجتمعية لما يقوم به من وظائف وما يلقى على عاتقه من أعباء، حيث أنه هو المنوط به في المقام الأول مهمة بناء البشرـ وفق الصورة التي حددتها فلسفة المجتمع، ورسمتها أيدولوجيته، وعلى هذا يؤدي التعليم دوراً هاماً في حياة الشـعوب وفي تحديد مقدراتها ومصـيرها، وعلى مر التاريخ كان التعليم هو الأداة الأسـاسـية في بناء المجتمع ولا يختلف هذا الحال سـواء في الدول المتقدمة أو المتطلعة للتقدم على اختلاف مواقعها وانتمائتها .

فالتعليم والتعلم كفاءة وقدرة تمثل المصدر الأساسي للمعرفة، وتدفع الإنسان للرقي من خلال تنمية القدرة الذهنية ورفع المسـتوى السـلوكي والأخلاقي، وتحسـين مسـتوى المهارات والأداء والإدراك لقيمة العلم في تقدم المجتمع، وترتكز كل هذه العوامل والقيم في المقام الأول على تأثير المصـادر البشرـية من أسـاتذة ومعلمين ومتخصصين في مختلف آفاق المعرفة.

فالمعلم هو عصـب العملية التعليمية والعامل الرئيسيـ الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غايتها وتحقيق دورها في التقدم الاجتماعي والاقتصـادي، ولهذا فهو أهم الدعامات التي تبنى عليها رفع كفاية وفاعلية أي نظام تعليمي وبدونه لا تسـير العملية التعليمية في مسـارها الصـحيح، وقد أصـبحت قضـية إعداد المعلمين وتدريبهم من القضايا الهامة التي توليها الدول النامية والمتقدمة علي السواء أهمية

كبري، وتبلغ هذه الأهمية ذروتها بالنســبة لاختيار وإعداد وتدريب معلم الكبار الأميين، وهذه الأهمية تنبع من أهمية المجال الذي يعمل فيه ألا وهو مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

ومن المعروف أنه من السهل أن يصبح المرء معلماً للصغار ولكن الأصعب أن يصبح معلماً للكبار، لما لهم من خصائص تختلف وتتنوع فيما بينهم، فأصبح المعلم يعد إعداداً يتناســب مع متطلبات أدواره المتعددة، وأصـبح المعيار الحقيقي لكفاءة المعلم موقعه في الميدان، من خلال ممارســته الفعلية لدوره في الموقف التعليمي، وذلك من خلال ملاحظة آدائه لدوره التربوي والحكم علي مدى تمكنه من الكفايات الأســاسـية اللازمة لأداء هذا الدور، وليس مجرد اكتســابه لمجموعة من المعلومات النظرية.

أولاً: تعريف معلم محو الأمية:

يعرف معلم الكبار بأنه "الشــخص المؤهل تأهيلاً معرفياً ومهارياً وتربوياً ونفسـياً، فهو المتمكن من الجانب المعرفي في مادة تخصصــه وهو المتابع لكل جديد فيها، ولديه مهارات واتجاهات التدريس الفعال، ولديه القدرة علي التعليم والتوجيه والإرشـــاد من خلال الفهم الكامل لطبيعة المتعلم الكبير، وأنه لديه القدرة علي التفاعل والتعامل مع الكبير"[1].

ويعرفه آخر بأنه المعلم الذي يتم إعداده إما إعداداً خاصـــاً في كليات متخصصـة، أو بإضـافة برامج إثرائية لمعلم التعليم الابتدائي، الذي يتم إعداده حالياً بكليات التربية، بحيث يكون قادراً علي تحقيق الأهداف التربوية من خلال تعليم

---

(١) ســوزان محمد المهدي، " التنمية المهنية لمعلم الكبار في ضـــوء التحديات العالمية المعاصـــر"، **المؤتمر الســـنوي الثالث لمركز تعليم الكبار"معلم الكبار في القرن الحادي والعشــرين"**، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦م، ص١٤٨.

الكبار في ضوء معرفته أثناء الإعداد بخصائص وطبيعة الكبار، والأسس التربوية والسيكولوجية لتعليمهم ضمن مقررات الدراسة؛ ويتم إعدادهم في أربعة أبعاد هي : البعد التخصصي - البعد التربوي - البعد الثقافي - البعد الميداني أو التطبيقي[1].

كما يعرف أيضاً بأنه "الشخص الذي يمارس مهنة التعليم في فصول محو أمية الكبار، والمكلف بتوجيه كافة النشاطات التعليمية وفق منهج معين، يمكن من خلاله إعداد الأميين الكبار؛ لكي يكونوا مواطنين صالحين"[2].

فمعلم الكبار الأميين هو المعلم الذي يعد إعداداً مهنياً متخصصاً للتدريس في برامج محو الأمية[3]، وتتفق الباحثة مع التعريف الذي ينص على أن معلم محو الأمية وتعليم الكبار هو الشخص الذي يتم نموه المعرفي من خلال الخبرات التعليمية والثقافية والأكاديمية والمهنية، والتي تقدم له من خلال المؤسسات التعليمية المختلفة التي تختص بإعداد المعلم، وذلك حتى يتثنى له العمل في فصول محو الأمية وتوظيف هذه الخبرات لخدمة المتعلمين حسب بيئاتهم المختلفة[4].

---

(١) محمد علي ناصر، "تطوير وتحديث برامج إعداد وتدريب معلم الكبار: رؤى مستقبلية"، **المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار"معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"**، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦م، ص ٢٤٨.

(٢) محمد سعيد الحاج، "تصور مقترح لإعداد معلم الكبار في الجمهوري **اليمنية**"، **المؤتمر السنوي السادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة"**، في الفترة من (١٤-١٦ أبريل ٢٠٠٨م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، الجزء الثاني، ص٦١٩.

(٣) محمد جاد الرب عبدالله ، " تصور مقترح لإعداد معلم محو الأمية جامعياً"، **مجلة كلية التربية ببنها** ، أبريل ١٩٩٥م، ص٢٦١.

(٤) نصر محمد محمود، "إعداد معلم محو الأمية في مصر: دراسة ميدانية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة أسيوط ، ١٩٩١م، ص٣٢.

ومن التعريفات السابقة يتضح أن معلم الأميين لا يجب أن يقتصر على مجرد الإلمام بالجانب المعرفي للمادة التي يقوم بتدريسها، ولكن بجانب ذلك عليه أن يكون مؤهلاً تربوياً، وملماً بخصائص الفئة التي يقوم بتعليمها، وكذلك يكون مثقفاً ومدركاً لطبيعة المهمة التي يقوم بها.

فلقد قيل عن معلم محو الأمية وتعليم الكبار بأنه شخص واحد في عدة أشخاص، وهذا يعني أنه بجانب إعداده التربوي ينبغي أن يكون ملماً بالجوانب الأساسية المتعلقة بالمتعلم الكبير(نفسيته وخصائصه الجسمية وبيئته الاجتماعية والحضارية ودوافعه)[1].

ثانياً: اختيار معلم محو الأمية:

يعتبر اختيار وإعداد معلم محو الأمية أمراً بالغ الأهمية لأن نجاحه في عمله يتوقف على جودة إعداده وحسن اختياره، وتشير الدراسات السابقة إلى أن نجاح وفاعلية العملية التعليمية تتوقف بدرجة أساسية على أداء المعلم داخل فصول محو الأمية، لكن معلم الأميين لم يحظى بالاهتمام الكافي كغيره من معلمي التعليم النظامي سواءً في تأهيله أو إعداده أو تدريبه على كيفية التعامل مع الكبار واستخدام طرق وأساليب التدريس والتقويم التي تتفق مع الحاجات التربوية للكبار[2].

---

(١) سعيد إسماعيل علي، **العدل التربوي** وتعليم **الكبار**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م ، ص١٦٩.

(٢) مراد عبد القادر، **دباجة المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"**، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦م.

وعلى أرض الواقع يتم اختيار المعلمين للعمل في محو الأمية من بين الفئات الآتية "المعلمون العاملون بمحو الأمية أو المعلمون بمرحلة التعليم الأساسي وغيرها من المراحل التعليمية، المعلمون المحالون إلى المعاش ولديهم الرغبة في العمل والقدرة على العمل في هذا المجال، المكلفون بالخدمة العامة، رجال الدين والمواطنون والمثقفون الراغبون في العمل بحيث لا يقل مستواهم عن الثانوية العامة وما يعادلها، الضباط والجنود من حملة المؤهلات العليا وفوق المتوسطة والمتوسطة"[1].

حيث تعد هيئة محو الأمية وتعليم الكبار الجهة المنوطة بوضع قواعد اختيار المعلم للعمل في مجال محو الأمية، وهذا طبقاً لما جاء في المادة الخامسة، والمادة العاشرة من القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م، حيث أشارت المادة الخامسة إلى تولي الهيئة "وضع قواعد اختيار المعلمين الذين سيقومون بالتدريس في مراكز محو الأمية أو تعليم الكبار سواء من المدرسين العاملين بوزارة التربية والتعليم أو المتطوعين أو غيرهم للقيام بهذا العمل، وقواعد منح الحوافز المادية والمعنوية الإيجابية والسلبية بصفة عامة للمدرسين ولسائر العاملين في محو الأمية وتعليم الكبار"[2].

كما يتم "اختيار المعلمين لفصول محو الأمية وتعليم الكبار من المدرسين وشباب الخريجين والمكلفين بالخدمة العامة والمتطوعين وغيرهم، وفقاً للقواعد التي تضعها الهيئة وتنظم الهيئة دورات تدريبية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار لهؤلاء المعلمين بالاتفاق مع الجهات المختصة، وتضع الهيئة الشروط الواجب توافرها فيمن يلتحق بالدورات التدريبية" [3].

---

(١) حسن محمد حسان، وآخرون، **التربية وقضايا المجتمع المعاصرة**، المنصورة: دار الأصدقاء، ٢٠٠٢م، ص٢٠٠.

(٢) القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م، المادة الخامسة (هـ)، **مرجع سابق**.

(٣) المرجع **السابق**، المادة العاشرة.

وبالنظر إلى المادتين الســـابقتين نلاحظ أن القانون لم يحدد المعيار الذى يتم على أســاســه اختيار معلم الأميين واكتفى بذكر النوعيات التى يمكن أن يســند لها العمل كمعلمين لمحو الأمية وتعليم الكبار وهذا يعد قصور في القانون.

ويعتبر اختيار المعلم الكفء للعمل في برامج محو الأمية من المشــكلات التي تواجه هذا المجال، حيث أن اختياره ينبغي أن يستند إلى رغبة خاصة للعمل في محو الأمية، وكذا توافر القدرة والمهارة للتعامل مع هذه الفئة، وكذا إيمانه بأهمية العمل مع الكبار حيث الرغبة الحقيقية للتعليم في هذا السن [1].

وترى الباحثة أنه لابد من توافر معايير ومحكات لتعيين معلمي محو الأمية حتى تتوافر تلك النوعية من المعلمين ذوي الاتجاهات الإيجابية والاســتعداد نحو العمل في المجال؛ فعملية اختيار معلمي محو الأمية يجب أن تنطلق من معرفة الكفايات أو الخصــائص والاســتعدادات والقدرات والمهارات لدى المتقدم لشــغل الوظيفة، وتلك الكفايات يتم تحديدها في ضــوء معايير مقررة ســلفاً، نتيجة تحليل الوظيفة وتوصيفها وتقرير معدلات الأداء، وفي ضوء تلك المعايير يتم تحليل وتحديد المهام المنوط بالمتقدم القيام بها.

وبالنســبة لخصــوصــية مهنة التعليم في مجال محو الأمية فإن تحديد المهام وتحديد كفايات وســمات المعلم يحدد من خلال الإجابة المجتمعية والتربوية والفنية على التســاؤل التالي ، لماذا نعلم الكبار ؟ ولماذا يقبل الدارســين على التعلم ؟ وتحديد ما هو ممكن عند من يريد الترخيص له بالعمل في المهنة وتحديد ما يجب أن يعرفه المعلم، ومـا يحتـاج أن يعرفـه مثـل التطبيق العملي للمعرفـة، وتوظيفهـا في حـل المشكلات وتوقعها، وسبر الأبحاث الخاصة بأنماط التفكير التي تساعده في اتخاذ

---

(١) حافظ فرج أحمد، **التربية وقضايا المجتمع المعاصر**، عالم الكتب: القاهرة، ٢٠٠٣م، ص١٩٨.

القرارات اليومية، والمعرفة الماهرة والخاصة بالسياق الثقافي، والمعرفة المستمدة من بحوث الفعل وأصول وأسس التربية والثقافة الواسعة التي تؤصل مبدأ وحدة وتكامل المعرفة المستمدة من رؤيته للعالم، باعتباره وحدة واحدة تتطلب العيش المشترك والحفاظ على البيئة، واحترام حقوق الإنسان التي أقرها الضمير العالمي، وتنمية دوافع وأساليب التعلم الذاتي الذي يسهم بدوره في تدعيم فلسفة التعليم المستمر للكبار، والتدريب المعاود مما يؤدي إلى استدامة التنمية[1].

وتحدد دراسة "طلعت عبد الحميد، سامية قاره، ٢٠٠٧م"[2] معايير اختيار معلم محو الأمية المستخلصة من توصيف المهنة وتحديد المهام وأدوار المعلم، وقد عددتها الدراسة إلى عشرين معياراً من أهمها:

- الرؤية المنظومية للقضايا والمشكلات، حيث تمكن المعلم من القيام بأدوار ووظائف وتطبيق المعرفة في حل المشكلات وإدارة الأزمات وتوقعها، وإلتزامه بأخلاقيات وآداب المهنة، ولديه رؤية مستقبلية تربط أهداف التعلم بأهداف التنمية المستدامة لنفسه ولمجتمعه، كما يجب أن يكون قادراً علي مساعدة الدارسين على التعلم، ولديه الوعي بأن الهدف من محو الأمية الأبجدية ليس مجرد معرفة الرموز الخاصة بالقراءة والكتابة، بل قراءة الواقع بالإستعانة بالخبرات السابقة المكتوبة المدونة.

---

(١) طلعت عبد الحميد، وآخرون، **اشكاليات التعليم المستمر والتدريب المعاود**، القاهرة: دار فرحه، ٢٠٠٤م، ص ص٨،٩.

(٢) طلعت عبد الحميد وساميه قاره، **معايير اختيار معلم محو الأمية ومعلم تعليم الكبار**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٧م، ص ص٣٤ــ ٣٨.

- التمكن من مهارات محو الأمية الوظيفية؛ حيث أن اللغة هي وعاء الفكر، فهي تعكس الخبرات المتراكمة لترقية نوعية الحياة، والتمكن من الوعي بأبعاد الأمية الحضارية، والوعي بأبعاد الأمية العلمية والثقافية.
- الوعي بإرتباط التعليم المستمر للكبار مدى الحياة بمسئولية إعمار الكون دينياً وإستدامة التنمية مجتمعياً، التمكن من مهارات حل المشكلات وتوقعها واتخاذ القرارات والقدرة على اكسابها للدارسين .
- التمكن من فنيات التعلم والتعليم ذي المرجعية الإقليمية وامتلاك مهارات وقيم مقابلة التنوع الثقافي الاجتماعي القدرة على التعامل مع تشظي المعارف وغموض وضبابية المعلومات والظروف الوعي بالقواعد الصحية الأساسية
- إدراك طبيعة العصر بإعتباره عصر توجهه اقتصاديات ومصالح تعتمد على معرفة عالية الدقة وعلى مهارات وقدرات متعددة وعلى نوعية الخبرات لدى الفرد الوعي بالإلتزام بالنظم والقواعد المنظمة لعملية التعلم.الاهتمام برضا الدارسين عن الآداء، الخبرة في الاستثمار الأمثل لإمكانيات البيئة ومصادر التعلم المتاحة.التمكن من الإدارة الرشيدة للوقت والإنتهاء من تحقيق جميع أهداف الدرس والإلتزام بالمواعيد الرسمية ، التمكن من الثقافة الواسعة والمهارات المتعددة مع التمكن من التخصص وغيره من المعايير التي تضمنتها بطاقة التوصيف لهذه المعايير.

وترى الباحثة أنه اذا تم تطبيق هذه المعايير عند اختيار المعلمين للعمل بفصول محو الأمية فإن مستوى التعليم داخل فصول محو الأمية سوف يختلف كثيراً، ويصبح متعة بالنسبة للكبار وأيضاً للمعلم، ولكن إضافة إلى تلك المعايير فإن هناك صفات يجب توافرها لدى المعلم الذي يتم تعيينه للعمل بفصول محو الأمية.

فمن المؤكد أن أهم صفة في معلم محو الأمية_ وأي معلم أخر_ أن يكون هو نفســه متعلماً، فإذا فقد مقدرته على التعلم، فلن يكون كفئاً ليعلم أولئك الذين احتفظوا بتلك المقدرة، فمهارات مثل حســن العرض، وتنمية المناهج الدراســية، والتقويم، والإدارة، كل هذه يمكن أن يمارسـها ويتعلمها، ولكن لن يتيسر له ذلك إلا إذا شعر المعلم أنه بحاجة إليها.

وهناك صــفات من الواجب توافرها في معلم الأميين، حيث ذكرت إحدى الدراسات أن معلم الأميين يجب [1]:

- أن يكون ملماً بنوع البيئة المحيطة بالدارســين مما يســاعده على التعرف على خبراتهم السابقة.
- أن يدرك وسائل الاتصال المختلفة، ومن ضمنها الوسائل السمعية والبصرية، وأن يكون مدرباً عليها.
- أن يكون ملماً إلماماً جيداً بالموضوع المطلوب عرضه، وأن يكون لديه قدرة جيدة على نقل المعلومات والأفكار.
- أن يدرك أنه بجانب دوره في عملية التعليم واختيار الطرق والوســائل المناســبة عليه القيام بدوره الإداري مثل الاشـتراك في تخطيط، وإدارة برامج تعليم الكبار، وتحديد نوعيتها وتحليلها.
- أن يبذل كل الجهد دائماً في طمأنة وتشجيع الدارسين على مواصلة عملية التعليم وإكمالها، وذلك لأن كثيراً من الدارسين يلتحق بالبرامج ولديه خشية من الفشل.
- أن يشجع الدارسين الكبار على المناقشة والتعبير عن آرائهم، وغير كافٍ أن تكون المحاضرة من جانب واحد، فلابد من وجود حوار بين المعلم والمتعلم الكبير.

---

(١) حافظ فرج أحمد، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، **مرجع سابق**، ص ص٢٢٨، ٢٢٩.

- أن يكون لديه القدرة على تقويم البرامج بالإضافة إلى أن يكون لديه تصور واضح عن احتياجات المجتمع واحتياجات الكبار من عملية التعلم.
- أن يكون معداً للعمل في جميع المجالات المرتبطة بعملية تعليم الكبار وأن يكون معداً في ضوء الاحتياجات والاتجاهات المستقبلية.
- أن يراعي أن الدارسين الكبار عادة ما يكون لديهم مسئوليات اجتماعية أخرى تشغلهم.

ودور معلم الكبار يعظم وتتضاعف مسئولياته وتتعدد أدواره، فمحو الأمية وتعليم الكبار يختلف عن التعليم المدرسي في محتواه وطرقه وأساليبه فهو تعليم يتم في إطار خطط التنمية الشاملة علي نحو متكامل مع مشروعاتها مستهدفاً تنمية كل من الفرد والمجتمع، فهو تعليم لفئات متعددة ولها خصائص تختلف عن المتعلمين الصغار، لذلك كان على معلم محو الأمية مسئوليات كثيرة.

ثالثاً: مسئوليات معلم محو الأمية وأدواره:

على المعلم الذي يعمل في مجال محو الأمية أن يعِ أن مهمته ليست مقصورة على جعل الأمي يتقن القراءة والكتابة، بل إن مجرد معرفتها يعني أن هناك احتمالاً لأن يقرأ الأمي المتحرر من الأمية حديثاً منشورات مناهضة وضد المجتمع وتقدمه، فالقراءة والكتابة أدوات للتعلم ولكن الأهم هو ترقية قدرات المتعلم وانفتاح وعيه وتغيير ذهنه، حتى يستطيع إعمال ثقافة التساؤل والفكر النقدي[1].

---

(١) محمد علي طه، "تدريب معلم الكبار وإعداده لمجتمع المعرفة"، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار"معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"، **المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار"معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"**، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦م، ص٤٠٢.

وتختلف أدوار معلم الكبار الأمين عن معلم الصغار سواء كان يعمل معلماً حكومياً أو غير حكومياً، فمسئولياته لا تقتصر على التدريس، وتقديم المشورة، ومسؤوليات المهنة ومسؤوليات النمو، فهو شخص متنوع، يتخذ من الصداقة مدخلاً للوصول للمتعلمين الكبار[1].

ولذلك لا يمكن إغفال أهمية ثقافة معلم الكبار فهي إحدى المجالات المهمة التي ينبغي أن يحيط بأبعادها معلم تعليم الكبار وأن يعنى بها في الوقت ذاته خلال تعليمه وتثقيفه للراغبين في التزود بما يجري حولهم من زعازع العالم الصاخب، فكما أكد حامد عمار "أنه ليس مطلوباً من معلم محو الأمية وتعليم الكبار إعداد الكبار للدخول في ساحة المؤتمرات التي يكثر انعقادها، وإنما ينحصر المقصد في تمكينه من الوعي بتياراتها الراهنة في مدها وجذرها، حتى يكون مجتمع الكبار فاعلاً لا مجرد منفعل بما يتهدد وجوده وكيانه وحيويته في صناعة حاضره ومستقبله" [2].

حتى أن هناك عوامل عدة تؤثر على مستوى الأداء المرجو من معلم محو الأمية، هذه العوامل تختلف من معلم لآخر منها[3]:

- ما يمتلكه العاملون من معرفة ومهارات واهتمامات واتجاهات ودوافع.

---

(١) Reddy G.L., **Role performance of Adult Education Teachers: Problems and Prospects**, New Delhi, Discovery Publishing House, ٢٠٠٥, P٢٥.

(٢) حامد عمار، "ثقافة معلم الكبار أهي حوار ؟ أم صراع بين الثقافات ؟"، **المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"**، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م، ص ص٥٢٠ – ٥٢٣.

(٣) رضا السيد حجازي، وأمل محسوب زناتي، " الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير جودة الأداء"، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، العدد (٨) ، يوليو ٢٠٠٩م ، ص٧٧.

- متطلبات الوظيفة وما تقدمه من فرص عمل تتســـم بالتحدي والبيئة التنظيمية ومناخ العمل ووفرة الموارد والإمكانات.
- تقديم التغذية الراجعة للعاملين، ومناخ الأداء الإيجابي، وغرس الثقة في أنفسهم، ومساندة قراراتهم المناسبة.
- اهتمام القيادة بعمل الفريق وإرشـــاد العاملين لتحقيق الأهداف، وتدعيم التعاون بين الزملاء الرؤساء وتوزيع مسئوليات العمل بين العاملين بأقصى كفاءة وفاعلية، مع مراجعة وتقويم آدائهم لتحقيق أهداف المنظمة والعاملين بها، وتشجيع تبادل الخبرات المفيدة بين الزملاء في العمل.
- اتخاذ القرارات لحل مشــكلات التعلم وتحليلها تبعا للموقف، مع تقديم البدائل المقترحة .

وترى الباحثة أن هذه العوامل تختلف من بيئة لأخرى ومن معلم لآخر، لكن المسئوليات الملقاة على عاتق كل معلم لا تختلف، فهو مطالب بأن يتفهم الهدف من عمله والفلســـفة التي يقوم عليها، وأن يقتنع كل الاقتناع بعمله ولا يؤديه كوظيفة لكسب المال فقط، وأن يؤمن بقيمة ما يعمل، فالإيمان بالهدف أول خطوات النجاح.

وعلى معلم محو الأمية الناجح أن يســتخدم المتاح بين يديه من إمكانات أكفأ اســـتخدام، وألا يكتفي بالنقد والاعتراض دون أن يقدم حلولاً ومقترحات للعلاج، وان يعمل بصورة مستمرة على تطوير نفسه وأدائه، وأن يشارك الآخرين جهودهم ليفيد من خبراتهم ويضــيف إليها، وأن يتفهم جيداً الدارســين الذين ســيعمل معهم، وأن يدرك المشكلات التي يمكن أن تواجهه ويستعد لمواجهتها، وأن يراعي مابين الدارسين

من فروق فردية وتفاوت في المستوي، وأن يتقن مهارات التخطيط الجيد لدروسه، وأن يصمم أنشطة متعددة وجذابة للدارسين، وأن يتقن أكثر من أسلوب للتدريس ليختار منها ما يناسب ظروفه ودارسيه وموضوعاته[١] .

وتتعدد أدوار معلم محو الأمية في الموقف التعليمي، بين الدور التربوي والنفسي والتعليمي والإداري والبيئي والصحي والأسري، فضلاً عن تأثيره في تكوين أو تغيير اتجاهات الدارسين نحو كثير من المفاهيم المؤثرة في تكوين شخصياتهم[٢].

ويتضح دور معلم محو الأمية ومهامه على المستويين الاجتماعي والفني، فعلى المستوى الاجتماعي (الثقافي) يلاحظ أن معلم محو الأمية هو الآداه الفاعلة الجديدة في معظم المجتمعات المحرومة فهو العامل المساعد لإحداث التنمية في المجتمع المحلي، فإذا ما أنجزت هذه المهام على الوجه الصحيح فإنه سيحدث لا محالة تغير ثقافي حضاري وتجديد، وعلى المستوى الفني نجد أن دور معلم محو

الأمية دور قديم، فهو يقوم بالتدريس، وهذا هو النصف القديم من الدور، ولكنه يعلم الكبار بأساليب جديدة، وهذا هو النصف الجديد من دوره[٣].

مما سبق يتضح تعدد مسئوليات وأدوار معلم محو الأمية وتعليم الكبار، وهذه الأدوار تتنوع بين الأدوار التربوية والأدوار الاجتماعية والأدوار الإدارية، كل

---

(١) إسماعيل محمد الدرديري، "المدخل المنظومي ومواجهة مشكلات تعليم الكبار"، **المؤتمر العربي الرابع لمركز تعليم الكبار "المدخل المنظومي في التدريس والتعليم** " في الفترة من (٣-٤ أبريل ٢٠٠٤م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص٤١٩ ، ٤٢٠.

(٢) حمدي عبد العزيز الصباغ، "إدارة جمع المعلومات المتعلقة بخطط محو الأمية- برنامج تدريبي مقترح لمشرفي برامج محو الأمية"، **المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار" إدار ة تعليم الكبار في الوطن العربي** " في الفترة من (٣-٥ مايو ٢٠٠٩م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٦٧٣ .

(٣) هـ. س بولا ، **المرجع في جهود محو الأمية من منطور القاعدة الميدانية**، مرجع سابق، ص ١٣.

ذلك يتطلب توافر كفايات معينة في معلم الأميين تســاعده على القيام بدوره المنوط به. وقد قدمت دراســة "ســعيد محمد، ٢٠٠٥م " [١] الكفايات التي يجب أن يتمتع بها معلم الكبار وتم تقسيمها إلى:

- **كفايات معرفية وهي:**
  - **أ- التمكن من أساليب التدريس المناسبة لتعليم الكبار.**
  - **ب- معرفة الأسس الاجتماعية (السوسيولوجية) لتعليم الكبار.**
  - **ت- التمكن من الأسس النفسية لتعليم الكبار.**
  - **ث- معرفة أساليب التقويم التي يمكن استخدامها لتقويم تعليم الكبار.**
  - **ج- الاستيعاب الكامل لمادة البرنامج التعليمي الذي يدرسه الكبير.**
- **كفايات مهارية وأهمها:**
  - **ح- اختيار وتنفيذ إستراتيجية التدريس الملائمة للموقف التعليمي التي تناسب الكبار.**
  - **خ- تحليل الظروف الاجتماعية التي يعمل فيها الكبار لتهيئة البيئة المناســبة لتعلمهم.**
  - **د- إعداد بعض الو سائل التعليمية المنا سبة لتعليم الكبار ا ستخدامها وتقويم أثرها.**
  - **ذ- التخطيط للأنشطة التعليمية الملائمة للكبار وتنفيذها وتقويمها.**

---

(١) ســعيد محمد الســعيد، " كفايات معلم الكبار" ، **المؤتمر الســنوي الثالث" معلم الكبار في القرن الحادي والعشــرين**" في الفترة من (٢٣-٢٤ ابريل ٢٠٠٥م) ، جامعة عين شــمس: دار الضــيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ص٩٣ - ٩٦.

- كفايات وجدانية وهي :

ر- التعاطف مع المتعلم الكبير واحترامه وعدم إشعاره بالعجز.

ز- تقبل آراء الكبار وإقتراحاتهم بصدر رحب.

س- تقدير أهمية محو الأمية وتعليم الكبار.

أ- الثقة بالنفس وبأهمية دوره كمعلم للكبار.

مما سبق يتضح أن هذه الكفايات سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية فهي في أغلب الأحيان مترابطة ومتكاملة، وأن الدور الأساسي لبعض معلمي الأميين هو مساعدة الأميين على محو أميتهم الأبجدية أولاً من قراءة وكتابة ورياضيات ، كما لابد من توافر مجموعة من القدرات الخاصة والصفات الشخصية لديهم، وجميعها تعد مهارات أساسية تؤهلهم لسوق العمل.

وتؤكد دراسة "مرفت ناصف، ٢٠٠٣م" أنه حتى يتمكن المعلم من إدارة فصل محو الأمية إدارة ناجحة فإن ذلك يتطلب الإعداد الجيد للدرس، وإتاحة مناخ ملائم وإيجابي للدارس من خلال البشاشة التي يشيعها المعلم داخل الفصل، ومدى عناية المعلم بعمله وتشجيعه للدارسين على العمل بجدية، وإتباع المعلم لأسلوب التشويق في التدريس، وتلعب شخصية المعلم التي تتسم بالحزم والمرونة في الوقت نفسه دوراً مؤثراً مما يجعله يحظى بالاحترام، بالإضافة إلى حسن تصرفه في معالجة المشكلات الطارئة أثناء الدرس، وسيادة العلاقات الإنسانية الطيبة، كما أن الأسلوب الذي يتبعه

المعلم في التدريس يجب أن يسمح للدارسين بالمشاركة الإيجابية الفعالة[1].

ولما كانت العلاقة بين الكبير ومعلمه مختلفة عن العلاقة بين الطالب الصغير ومعلمه، فسلطة المعلم تتحدد من خلال الكفاءة وحدها، نظراً لأن مسألة فرض العقوبات غير مطروحة، بل قد يتمتع الطلبة الكبار خارج فصول محو الأمية بوضع اقتصادي واجتماعي أفضل من المعلم، كما قد لا يكون هناك فارق كبير في السن، بل ربما تخطت خبرة الطالب خبرة معلمه[2].

ولما كان لدارسي برامج محو الأمية خصائصهم النفسية والاجتماعية والعقلية، التي تتطلب وجود معلم يمتلك العديد من الكفايات التي تمكنه من جذب الدارسين للفصول، ويقلل نسب التسرب منها، والارتقاء بمستواهم في اللغة العربية والحساب، ومهارات التواصل مع الآخر، فإن ذلك كله يتطلب إعداداً وتدريباً لهؤلاء المعلمين قائماً على احتياجاتهم الفعلية لضمان جودة أدائهم.

بالإضافة لما سبق، ومن خلال استعراض كيفية اختيار معلم محو الأمية، فإنه نتيجة لعدم وجود معايير محددة عند اختيار معلم محو الأمية، وعدم مراعاة الصفات التي ذكرتها الأدبيات التربوية، أصبح هناك أنواعاً كثر من المعلمين العاملين في ميدان محو الأمية؛ فالتعدد في اختيار معلم محو الأمية هو أحد أوجه القصور التي يواجهها هذا المجال، فضلاً عن أنه مظهر وانعكاس لعدم استقرار سياسة إعداد

---

(١) مرفت صالح ناصف، "إدارة الفصل مدخلاً لفاعلية المشروع القومي لمحو الأمية"، **مجلة التعليم للجميع**، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢) ، نوفمبر ٢٠٠٣م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر، ص ٢٧.

(٢) سعيد إسماعيل علي، **مستقبل تعليم الأمة العربية** ، القاهرة: دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩ ، ص ص٢٢٨،٢٢٧.

المعلم في مصرـ فترة طويلة من الزمن، وقد انعكس ذلك أيضـا على أسـلوب اختيار معلمي محو لأمية، إذ شـهدت سـاحتها تجنيد أعداد كبيرة من المعلمين

دون التقيد أحياناً بمؤهل، حتى أسفر الوضع عن خليط غير متجانس، وأشتات من فئات معلمي محو الأمية في مصر.

فمعلمي محو الأمية يختلفون من حيث التخصـص كما يختلفون من حيث طبيعة عملهم، ويمثل المعلمون غير المتفرغين نسبة كبيرة من العاملين بمجال التدريس في مجال محو الأمية، فهم عادة من العاملين في ميدان تعليم الصـغار، وهذا يجعلهم مؤهلين للعمل كمعلمين مهنيين، ولكن يوجد إلى جانب هؤلاء معلمون غير مهنيين يستعان بهم وهم عادة من الموظفين الحكوميين أو من شباب الجامعة ممن لا يجدوا فرصـة عمل، ولكن هؤلاء يعملون في هذه المهنة ليس عن قناعة بأهمية محو الأمية وتعليم الكبار، بل من أجل الكسـب المادي والحصـول على وظيفة ولو مؤقتة لحين توافر وظيفة أخرى، أو الحاصلين على مؤهلات فوق المتوسطة والمتوسطة (زراعية - صـناعية - تجارية) بالرغم من أن اسـتعدادهم المهني والأكاديمي لا يؤهلهم للعمل بهذا المجال، بل إن بعضـهم لا يجيد الكتابة أو الثقافة العامة بالرغم من الاختبارات التي تجرى لهم، لذلك كان من الضرـوري لهؤلاء المعلمين عمل تدريب سريع ومركز؛ ليعرفوا الأساليب المفيدة في تعليم الكبار والتعامل معهم.

رابعاً: إعداد وتدريب معلم محو الأمية :

نتيجة لأن معلم محو الأمية لم ينل القدر المناسب من الاهتمام، مما يجعله لا يزال تقليديا وغير مهيأ للقيام بالأدوار المنوطة به، فهو لا يزال يبتعد عن المناقشـة والحوار والعصف الذهني، وحل المشكلات مع الدارسين، كما أنه لا يرى خصوصية للتعليم داخل فصول محو الأمية، حيث أنه لا يهتم بمعرفة الخبرات السابقة للمتعلم

الكبير ولا يتفاعل معه بندية واحترام؛ فقد أو صت درا سة "الهام عبد الحميد، ٢٠٠٤م"[١] بضرورة رعا ية معلم محو الأمية و تدريبه ورفع مكانته الاجتماعية والاقتصادية، وتوفير الأدوات العلمية التي تساعده على الإبداع في الأنشطة وفي طريقة التدريس.

ولعملية إعداد معلم محو الأمية أهداف يجب النظر إليها عند البدء، حتى يتم تحديد أنسب الطرق والوسائل لذلك، وقد ذكرت دراسة "رأفت رضوان، ٢٠٠٥م"[٢] أهداف إعداد معلم الكبار الأميين والتي تم اشتقاقها من أهداف تعليم الكبار كالآتي:-

١- تزويد المعلم بخصائص المهنة والالتزام بأخلاقياتها .
٢- تدريب المعلم على ممارسة أحدث طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة .
٣- تزويد المعلم بأهم خصائص ومشكلات الدارسين السيكولوجية والجماعية.
٤- تعريف المعلم بالعلاقات بين مستوى تعليم الكبار وخطط التنمية الشاملة.
٥- تنمية قدرة المعلم على استخدام أسلوب حل المشكلات في تعليم الكبار.
٦- تدريب معلم الكبار على القيادة العلمية الصحيحة.
٧- تدريب معلم الكبار وإعداده بما يسمح له بالموازنة بين الحرية الفردية والضبط الاجتماعي.

---

(١) إلهام عبد الحميد فرج، "رؤى مستقبلية لطرائق وأساليب تعليم الكبار"، **مجلة العلوم التربوية** ، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ، " عدد خاص بمناسبة مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع المحلي في مطلع قرن جديد " ، العدد الثاني ، أبريل ٢٠٠٤ م، ص ص١١٣- ١١٩.

(٢) رأفت رضوان، " رؤية مستقبلية لإعداد معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"، المؤتمر **السنوي الثالث** "**معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين**" في الفترة من (٢٣- ٢٤ أبريل ٢٠٠٥م) ، دار الضيافة: جامعة عين شمس، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ص ٧٤ ، ٧٥.

٨- تمكين المعلم من مساعدة الدارسين الكبار على القيام بأدوارهم في المجتمع مستقبلاً.

٩- تمكين المعلم من إدارة الفصل والتعامل مع الدارسين الكبار بديمقراطية تقوم على الحوار واحترام الرأي.

كما أكدت دراسة "موسى علي، ١٩٩٧م"[(١)] أن عملية إعداد معلم محو الأمية تهدف إلى :

١- تعميق فهم المعلم لطبيعة عمله ومسئولياته في مجال تعليم الكبار وتحسين اتجاهاته في هذا المجال.

٢- تمكين المعلم من المهارات البحثية والمنهجية اللازمة لعمله وحثه للقيام ببحوث نظرية وميدانية إلى جانب تدريبيه على مهارات الرؤية النقدية الجادة لعمله وممارسته.

٣- تدريب المعلم نحو استمرار التعلم وتمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر.

٤- تبصير المعلم بالمشكلات التربوية والتعليمية السائدة ووسائل حلها وتعريفه بدوره ومسئولياته تجاهها وتدعيم معلومات المعلم التخصصية وتزويده باستمرار بكل جديد فيها.

وهناك عدة مبررات لضرورة تطوير وتحديث برامج إعداد معلم الكبار وتدريبه مثل تأكيد التقارير التي تصدرها منظمة اليونسكو ومنظمة الأمم المتحدة عن خطورة الأمية وارتفاع معدل الأمية في مصر، والنظر إلى قضية الأمية على أنها تمثل عدة قضايا ومشكلات، "فمحو الأمية لن يكتب لها النجاح ما لم تنهض به كوادر مؤهلة ومدربة، تدريباً رفيعاً وعلى دراية تامة بأبعادها وأخلاقيات مهنتها العظيمة،

---

(١) موسى علي الشرقاوي، " تصور مقترح لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء الاتجاهات الحديثة"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، جامعة المنصورة، العدد ٢٨، يناير ١٩٩٧م، ص١٩٨.

وإذا أريد لها أن تلبي مطالب عصرها الآن وفي المستقبل؛ فينبغي إعادة تخطيط برامج تدريب الكوادر العاملة فيه؛ وهذا يقتضي صياغة إستراتيجية تأخذ في الحسبان إحداث تكامل تنظيمي مستمر وشامل ومرن بين جناحي التدريب الأساسين (قبل الخدمة وأثنائها) في إطار رشيد بين المؤسسات والمنظمات المسئولة عن تلك البرامج"[1].

ومن المبررات أيضاً ندرة إعداد معلم تعليم الكبار في مصر، فواقع إعداد معلم محو الأمية يشير إلى تدني مستوى جودته، حيث يبلغ معلمي محو الأمية ٦% من إجمالي معلمي التربية والتعليم[2]، ولا توجد معاهد عليا أو كليات لتخريج معلمي محو الأمية، لذلك فإن هناك اتجاه قوي لتمهين معلم محو الأمية؛ بمعنى إعداده إعداداً مهنياً، فإذا كان كثير من العاملين في ميدان محو الأمية هم من المعلمين أصلاً؛ فإنه من الطبيعي أن يكونوا قد تلقوا إعداداً مهنياً قبل اشتغالهم بمهنة التدريس، بيد أن ميدان تعليم الكبار يتطلب من المعلم أشياء أخرى تختلف عن معلم الصغار، ومن هنا كان من الأهمية بمكان أن يعد المعلم المشتغل بمحو الأمية إعداداً خاصاً داخل كليات التربية[3].

لكن الواقع يشير إلى وجود بعض السلبيات في إعداد معلم محو الأمية أهمها افتقار نظم إعداد المعلم بشكل عام إلى فلسفة واضحة المعالم، وضعف برامج إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار بسبب قلة المتخصصين في محو الأمية وتعليم الكبار

---

(١) محمد علي طه الريان، " معلم الكبار واعداده لمجتمع المعرفة" ، **مرجع سابق**، ص٣٨٥.

(٢) عائشة عبد الفتاح مغاوري، "تطوير منظومة محو الأمية وتعليم الكبار في مصر في ضوء **معايير** الجودة الشاملة: تصور مقترح"، **المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار" إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي** "، في الفترة من (٣-٥ مايو ٢٠٠٩م) ، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص٦٩٧.

(٣) محمد منير مرسي، **الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١م، ص١٣٨.

بالجامعات بما يحرم كلياتها من توافر الخبرة اللازمة، ومن السلبيات أيضاً عدم وجود شعبة أو أقسام لتخصص تعليم الكبار بكليات التربية وذلك لإعداد معلمي هذه

الفئة، بالرغم من وجود دبلومات ودراسات عليا في جامعة القاهرة وعين شمس، وقلة عدد الساعات المخصصة في برنامج التربية العملية المخصصة لتعليم الكبار[1]، لذلك فقد أوصى مؤتمر " التعليم غير النظامي في القرن الحادي والعشرين" على ضرورة النظر في فتح شعب لتخريج معلمين متخصصين في محو الأمية وتعليم الكبار وفي أنماط التعليم غير النظامي الأخرى[2].

ولأهمية إعداد معلم محو الأمية داخل نطاق الجامعة فقد أوصت المؤتمرات العالمية والمحلية على أهمية توفير برامج تؤدي إلى نيل الدرجات العلمية للحصول على البكالوريوس والماجستير لمعلمي الكبار، وضرورة أن تشمل برامج إعداد معلمي الكبار دراسة علم نفس الكبار وعلم النفس التعليمي وطرق وأساليب التعليم والتعلم والتدريب على الاستخدام الفعال لتقنيات وسائل الاتصال منخفضة التكاليف، فضلاً على تدريبهم على التكيف مع حاجات مختلف مجموعات الكبار وأن يكونوا مدربين لأنفسهم[3].

---

(١) رأفت رضوان، " رؤية مستقبلية لإعداد معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"، المؤتمر السنوي الثالث "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين" في الفترة من (٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م) ، مرجع سابق، ص٨١.

(٢) توصيات **المؤتمر السنوي الثاني عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية" التعليم غير النظامي في القرن الحادي والعشرين"** في الفترة من (٢٤ – ٢٥ يناير ٢٠٠٤م) ، القاهر: دار الفكر العربي ، ٢٠٠٤م، ص٥٧٧.

(٣) أحمد إسماعيل حجي، **التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة – التعليم غير النظامي وتعليم الكبار والأمية أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م، ص١١٦.

إلا أنه رغم حضــور عدد كبير من الدول العربية بما فيهم مصرـ والموافقة على التوصيات التي أكد عليها المؤتمرون، إلا أنه لا توجد شعبة متخصصة لتخريج معلم الكبار داخل رحاب كليات التربية في مصر.

لذلك فقد أوصت دراسة "محمد جودة، ٢٠٠٨م"[١] بضرورة إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار داخل كليات التربية وذلك على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ومستوي الدراسات العليا، حيث عرضت الدراسة عدد من المقررات التي يمكن أن تدرس خلال الأربع سنوات الجامعية، منها طرق تدريس تعليم الكبار وفلسفة تعليم الكبار والتدريب الميداني في تعليم الكبار ومقررات أخرى.

وترى الباحثة أن خطورة الأمية على المجتمع تحتم الاهتمام بهذا الجانب من قضــية الأمية، فمعلم محو الأمية هو الأســاس الذي تقوم عليه؛ لذا يجب الاهتمام بإعداده ووضع أسس يقوم عليها هذا الإعداد، وقد قدمت إحدى الدراسات[٢] أهم الأسس التي يقوم عليها إعداد معلم محو الأمية كالآتي:-

- أن يكون الإعداد عملية تربوية شاملة يتحقق فيها التكامل بحيث يشمل ثلاثة أبعاد، بعد ثقافي عام تتوافر فيه للمعلم قاعدة ثقافية تعينه على فهم ثقافة مجتمعه وخصــائصــها وأهدافها، وبعد تخصــصيــ يتوفر فيه قدر عال من التخصـيص في الفرع الذي يقوم بتدريسـه، وبعد مهني حيث يكتسـب المعلم الأساليب والطرق والمهارات التي تمكنه من نقل معلوماته للدارسين والتعامل معهم بنجاح.

---

(١) محمد جودة التهامي، "دراســة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في مصــر"، **مجلة كلية التربية ببورســعيد**، جامعة قناة الســويس، الســنة (٢)، العدد (٣)، يناير ٢٠٠٨م، ص ص٤٨ ، ٤٩.

(٢) موسى علي الشرقاوي ، **مرجع سابق**، ص١٩٧.

- أن يرتبط إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار بالتمهين، وذلك أن إعداد المعلم عن طريق التمهين يجمع في ثنـايـاه العنـاصر المؤديـة للتعليم، وأن التمهين الحقيقي يفرض التعليم والممارســة وبذلك تتحقق النظرية والتطبيق الميداني لها في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
- أن يرتبط إعداد معلم محو الأمية بتفريد التعليم بمعنى أن يصـل الطالب إلى حد الكفاية وفقاً لقدراته واستعداداته ومن هنا يجب أن تتنوع برامج الإعداد وأساليبه تبعا لقدرات الأفراد .
- أن يتوافر للإعداد الوســـائل والأجهزة والأدوات التعليمية التي يتحقق من خلالها الاتصـــال بين المعلم وطلابه وذلك لمواكبة التجديد التربوي وممارســـة لأســـاليب التعليم المصـــغر والتعليم عن بعد وغيره مما يتطلب اســـتخدام الوسائل والأجهزة والأدوات التعليمية.
- أن يكون الإعداد مرتبطاً بعمليات التنمية الاقتصـــادية والاجتماعية بحيث يســـمح للطالب أن يكون على دراية كاملة بأحدث طرق ووســـائل الإنتاج والتنمية كاســـتخدام الآلات الزراعية الحديثة والإرشـــاد الزراعي وغيرها من الأمور التي لها أثر فعال في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

مما سبق يتضح شمولية الأسس التي يجب أن يقوم عليها إعداد معلم محو الأمية داخل كليات التربية، ولكنها غير مفعلة على أرض الواقع وذلك بســـبب عدم وضـوح فلسـفة كليات التربية في إعداد خريجيها، وعدم اسـتنادها على نموذج نظري محدد وواضـح، يحدد على أســاســه الأســاليب والنظم التي ينبغي أن يقوم عليها الإعداد.

وتأكيداً لما سبق فقد كشفت دراسة "هديل مصطفى، ٢٠٠٥م"[1] أن السبب في عدم وجود شعب لمعلمي محو الأمية داخل أرض كليات التربية هو عدم استناد استحداث تخصصات جديدة بكليات التربية بمصر إلى فلسفة واضحة، مع عدم وجود

خطط مستقبلية لفتح شعب لهذه التخصصات وغيرها من التخصصات التي يحتاجها المجتمع لخدمة خطط التنمية، مثل مدارس الفصل الواحد ومعلمي محو الأمية وتعليم الكبار؛ وهذا أدى إلى حرمان المجتمع من هذه التخصصات التي يحتاجها بشدة.

من قراءة الواقع يتضح القصور في عملية إعداد معلم محو الأمية جامعياً؛ مما أدى إلى عدم وجود معلم متخصص يقوم بالتدريس لهذه الفئة، بالرغم من اختلاف فئة الكبار الأميين في الخصائص والاحتياجات، وبسبب الحاجة الشديدة لمعلمين لمحو الأمية فقد تعددت مصادر إعداد وتدريب هذه الفئة، حتى أصبح المجتمع عاجزاً عن الوصول إلى صيغة أو نمط واحد يلتقي عنده جميع معلمي الكبار الأميين.

ولذا أكدت دراسة "سعيد محمد، وهدى محمد، ٢٠٠٧م" أن تدريب معلم محو الأمية يعد ضرورة قصوى؛ حيث تعد دراستهم للمحتوى التعليمي والثقافي غير كافية؛ بل يجب إعداد دورات تدريبية مكثفة وبرامج موجهة للمعلمين؛ ليتسنى لهم اكتساب المهارات الضرورية خاصةً مهارات التعلم الذاتي وإدارة المناقشات، كما يجب مراعاة الكفاءة في من يدربهم بحيث يكون من أكفأ العناصر في تخصصاتهم علمياً وعملياً ممن يشهد لهم بالتميز العلمي من أساتذة الجامعات والخبراء والمتخصصين،

---

(١) هديل مصطفى مصطفى الخولي، "تطوير كليات التربية بمصر: دراسة تحليلية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٥م، ص٩٩.

وهذا يعني أن تدريب معلم محو الأمية وتعليم الكبار ضرورة قصـــوى لآداء الأدوار المنوطة به وللمهام المتعلقة بطبيعة وأهداف عمله، وأيضاً لسد ثغرات نقص الكفاءة في الأداء[1]، وهو أيضـــاً يؤدي لاكتســـاب خبرات جديدة، حيث تســاعد الخبرة معلم محو الأمية على الشـعور بالرضى الوظيفي، بالإضـافة إلى ارتفاع الأجور والحوافز وظروف العمل الملائمة[2].

وقد أوصت كثير من الدراسات بضرورة توسيع مساحة التنسيق بين الجامعة وفروع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وذلك فيما يختص بتدريب معلمي محو الأمية، على أن يكون للجامعة الدور الرئيسيـ في ذلك، وأيضـا تعمل الكليات المعنية على تخصـيص نسـبة من درجات النشـاط وأعمال السـنة، تمنح لكل طالب يسهم في مشروع التعاقد الحر الذي تنفذه الهيئة العامة لمحو الأمية [3].

حيث تقوم الهيئة بتنفيذ أنواعاً من الدورات التدريبية التي تتناســب مع احتياجات الفئات المســتهدفة بما يضــمن نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهداف الحملـة القوميـة المراد تنفيـذهـا، ويتم التركيز فيهـا على تعريف المتـدربين بطرق التدريس المختلفة، وأســس تعليم الكبار، والخصـائص النفسـية وتطبيقاتها؛ حيث أن تعليم الكبار والتعامل معهم يختلف عن تعليم الصغار، كما أن بعض الدورات ركزت

---

(١) ســعيد محمد محمد الســعيد، وهدى محمد إمام صــالح، **تنمية كفايات معلمي محو الأمية وتعليم الكبار بالوطن العربي: برنامج تدريبي**"، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٧م، ص٨.

(٢) أمل محســوب محمد، "الرضــى الوظيفي لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار"، **مجلة التعليم للجميع**، هيئة محو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٣)، يناير ٢٠٠٤م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر، ص ٣٣.

(٣) محمد حســن المرســي، "دور الجامعة في محو الأمية وتعليم الكبار"، **مجلة التعليم للجميع**، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢) ، نوفمبر ٢٠٠٣ م، القاهرة: دار الدفاع للصـــحافة والنشـــر، ص٥٧.

علي فلسـفة المنهج المطور وطرق التعليم المسـتخدمة فيه، كما اهتم البرنامج بالتطبيقات العملية وطرق إعداد الدروس والوســائل التعليمية الكبار، وإجادة أساليب الحوار والمناقشة وابتكار الأنشطة الإضافية؛ التي تساهم بصورة إيجابية في رفع مستوى المعلم واكتسابه مهارات التعامل مع الدارسين لتحقيق الأهداف المحددة لكل دارس[1].

وقد أوضحت درا سة " صابر عبد المنعم ومحمد رفعت، ٢٠٠٣م"[2] التنوع في الاحتياجات التدريبية لمعلم محو الأمية، فهناك احتياجات تدريبية خاصــة بطبيعة العمل بمراكز محو الأمية، وحاجات تدريبية أخرى خاصة بالإعداد والتخطيط وتقويم الدارسـين، وبسـبب تنوع هذه الاحتياجات فإنه لا يمكن إنكار أهمية التدريب أثناء الخدمة سواء للمعلمين المؤهلين أو غير المؤهلين وتنبع أهميته من[3]:

١. إكســابهم المعلومات والمهارات والخبرات اللازمة لتأدية أعمالهم بصــورة أكثر كفاءة.

٢. إتاحة الفرصــة للمتدربين لمناقشــة المشــكلات العملية التي تواجههم واقتراح الحلول المناسبة.

---

(١) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، **محو الأمية تعليم وتنمية**، القاهرة: مطابع متروبول، ١٩٩٩م، ص٤١.

(٢) صابر عبد المنعم محمد، ومحمد رفعت حسنين، "الحاجات التدريبية لمعلمي محو الأمية"، **المؤتمر السنوي الأول لمركز تعليم الكبار "تعليم الكبار في عصـــر المعلوماتية - رؤى وتوجهات"** في الفترة من (٢٤-٢٦ مارس ٢٠٠٣ م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص٤١٩، ٤٢٠.

(٣) أسامه محمود فراج سيد،" تقويم الدورات التدريبية لمعلمي محو الأمية على ضوء حاجات الكبار التعليمية"، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، " عدد خاص بمناسبة مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع المحلي في مطلع قرن جديد"، العدد الثاني، ابريل ٢٠٠٤م ، ص ص٨٥-١٠٤.

٣. تحســين الكفاية النوعية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي ورفع الروح المعنوية للمتدربين وتحســين فكرة الذات لديهم ، وذلك عن طريق تحقيق بعض المتطلبات الوظيفية، كما أن التدريب أثناء الخدمة يعد خطوة لتحقيق مبدأ التعليم مدى الحياة التي تنص عليه فلسفة تعليم الكبار.
٤. جذب اهتمام أكبر عدد من المتدربين نحو محو الأمية وتعليم الكبار .
٥. كما يجب أن يعاد تعليم وتدريب معلم محو الأمية وتعليم الكبار بطريقة دورية، كي لا يصـيبهم القدم المعنوي؛ فيصـبحوا قوة دافعة للتخلف بدلاً من أن يكونوا قادة للتقدم[1].

وبناء على ذلك فإن تأهيل المعلم من خلال دورة تدريبية يجب ألا يعتبر عملية نهائية، بل تكون عملية متواصلة، حيث تظهر الممارسة العملية في أغلب الأحيان بعض السلبيات في العملية التعليمية، وضرورة ترقيتها إلى ممار سات جديدة أكثر فاعلية في تحقيق الهدف المطلوب.

ويؤكد "أســامه محمود، ٢٠٠٤م" أن البرنامج التدريبي الجيد المقدم لمعلمي الكبار الأميين هو الذي يدرب على حل مشكلات المتعلم من واقع حياته، وأن حضور الدورة التدريبية هي دعوة للتعلم الذاتي للمتدربين في مجال محو الأمية، كما أن الدورة يجب أن تربط بين النظرية والتطبيق في مجال تعليم الكبار، ولكن هذه الدورات قد يعتريها بعض نقاط الضــعف مثل ضــعف الشــعور بحاجات المتدربين، وعدم اسـتخدامها مهارات الاتصـال الجيدة بين عناصر الإدارة المسـئولة، كما أن كثيراً من المتدربين غير متخصصين في مجال تعليم الكبار، ولا يوجد تقويم فعال في نهاية

(١) علي أحمد مدكور، **تعليم الكبار والتعليم المســتمر النظرية والتطبيق** ، عمان: دار المســيرة ، ٢٠٠٧م، ص٣٥٦.

الدورة التدريبية، وكذلك معظم الدورات التدريبية تتصف بالتكرار في مضمونها وبعدها عن التجديد[1] .

لهذا فقد أوصت دراسة "محمد علي، ٢٠٠٥م"[2] بضرورة تحديث برامج إعداد وتدريب معلم الكبار قبل وأثناء الخدمة، حتى يتم التوصل إلى إعداد معلم لمحو الأمية وتعليم الكبار تتوافر لديه المعايير القومية والإقليمية والمستويات العالمية، بالنسبة لكل من التعليم والتدريب؛ تحقيقاً للجودة الشاملة في إعداد وتدريب معلم الكبار.

ولإعداد وتدريب معلم الأميين متطلبات يجب مراعاتها بغض النظر عن الجهة التي تقوم بالتدريب ويشير رشدي طعيمه إلى هذه المتطلبات حيث يوضحها فيما يأتي[3]:

- توحيد المصادر التي يختار منها معلم الكبار، والاقتصار ما أمكن على الاختيار من خريجي الجامعات والمعاهد.
- تعريف معلم الكبار بفلسفة النظام التعليمي وموقع محو الأمية وتعليم الكبار منه وتدريبه على ترجمة هذه الفلسفة إلى إجراءات عمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.
- كما ينبغي النظر إلى الوضع الحالي لإعداد معلم الكبار في الإطار الكلي لإعداد المعلم في مصر.

---

(١) أسامة محمود فراج سيد ،" تقويم الدورات التدريبية لمعلمي محو الأمية على ضوء حاجات الكبار التعليمية ، **مرجع سابق**، ص٨٥.

(٢) محمد علي ناصر، " تطوير وتحديث برامج إعداد وتدريب معلم الكبار – رؤى مستقبلية"، **مرجع سابق**، ص ص١٤٩، ١٥٠.

(٣) رشدي أحمد طعيمه، **تعليم الكبار تخطيط برامجه– تدريس مهاراته– إعداد معلمه**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م ، ص٩٨.

- تنويع برامج التدريب في ضوء مواطن القصور الملاحظة عليهم، فيخصص لكل فئة برنامج معين يعالج شكلاً من أشكال الضعف التي يبدو علي أفرادها دون افتراض ظواهر عامة للضــعف، ويتطلب هذا بالطبع الابتكار في تنظيم مثل هذه البرامج.

من قراءة واقع البرامج التدريبية التي تقدم لمعلمي الأميين يتضــح أن نســبة خريجي الجامعات والمعاهد المتقدمين للتدريب نسبة صغيرة، كما أن البرامج المقدمة لا تراعي المستويات المختلفة للمتدربين، فمثلاً لا تقدم الجهة المسئولة عن التدريب برنامج تدريبي خاص بخريجي الجامعات والمعاهد يختلف عن البرنامج المقدم للحاصلين علي الدبلومات بأنواعها، كما أن هذه البرامج تقدم على فترات متباعدة.

وفي ضــوء الاحتياجات المهنية للمعلمين في الوقت الحاضر والمتغيرات الجارية في العالم كله، وأهمية ملاحقتها والتفاعل معها، فقد تبوأت التنمية المهنية للمعلمين بصــفة عامة ولمعلمي محو أمية الكبار بصــفة خاصــة مكانة عالية، وذلك لتطوير قدرات ومهارات معلمي محو الأمية، لذا تحددت أهداف التنمية المهنية لهم فيما يلي(١):

١- إكساب معلمي محو الأمية مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديث.
٢- الإطلاع على الجديد في مجال التخصص عالمياً وإقليمياً ومحلياً.
٣- تعرف النظريات التربوية والنفسية للكبار.
٤- تنمية قدرة معلمي محو الأمية وكفايتهم الأكاديمية والعلمية.

---

(١) أسامة محمود فراج سيد، "تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي محو أمية **الكبار** في ضوء تحديات مجتمع المعرفة"، **آفاق جديدة في تعليم الكبار**، يصــدرها مركز تعليم الكبار بجامعة عين شــمس، العدد(١٢)، يونيو ٢٠١٢م، ص٣١.

٥- مســـاعـدة معلمي محو الأميـة الجـدد على التكيف مع بيئـة الكبـار التعليمية.

٦- تنميـة قـدرة معلمي محو الأميـة على التفكير الإبـداعي والمنظومي في عملية التدريس بما يتفق مع خصائص الكبار.

لذلك تؤكد دراســة "حمدي الصــباغ، ٢٠٠٥م"[١] أنه يتعين النظر إلى برامج التنمية المهنية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار باعتبارها عملية طويلة المدى، تبدأ بالإعداد قبل الخدمة وتنتهي حين يترك المعلم المهنة، ويمكن إعداد خطط هذه البرامج على مستويات مختلفة (قومي ومحلي) ذات أهداف محددة مرتبطة بخطط وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار، وتستند إلى حاجات المعلمين وإلى كفايات ومعايير قومية لآداء المعلمين، ومن الضرـوري وضـع آليات لإسـهام المعلمين في المشـاركة في صياغة هذه البرامج .

كما أن معلم الكبار البارع يجب أن يكون على علم بنتائج البحوث الحالية المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار والنظريات الخاصــة بالمجال، ومعرفة التطبيق المرن لإستراتيجيات قائمة على البحوث وتحليل البيانات التعليمية.

كما أوصت الدراسة السابقة بضرورة إنشاء مراكز المعلمين، وهي عبارة عن مراكز لتزويد المعلمين بالمعلومات الجديدة والخبرات حول مجالات تعليم الكبار وأســاليب تطوير وتنمية آداء المعلمين في تخصصــاتهم الأكاديمية، وإجراء دراســة تقويمية لبرامج تدريب معلمي الكبار في الوطن العربي في ضــوء كفايات الدور المستقبلي لمعلمي الكبار[٢] .

---

(١) حمدي عبد العزيز الصــباغ، "التنمية المهنية لمعلمي الكبار"، **المؤتمر الســنوي الثالث " معلم الكبار في القرن الحـادي والعشــرين"**، في الفترة من (٢٣ – ٢٤ أبريـل ٢٠٠٥م)، جـامعـة عين شــمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ص٢٤٧.

(٢) حمدي عبد العزيز الصباغ ،**المرجع السابق ، ص٢٥٣.**

وتتمثل أوجه القصـــور في برامج التدريب المقدمة لمعلمي محو الأمية ســـواء قبل أو أثناء الخدمة في عدم كفاءة بعض المتدربين، وتكليف أفراد يقومون بالتدريب لا عن كفاءة بقدر ما هو عن مراعاة لوضـــع وظيفي معين لهم، كما أن عقد برامج التدريب في فترات متباعدة وإذا عقدت فإنها تكون قصيرة لا تكفي لإحداث تغيير في

مفاهيم وممارســـات المعلم؛ يؤدي إلى التقليل من فائدتها، أيضـــاً يغلب علي هذه الدورات الطابع النظري المجرد؛ إذ تجري في مراكز التدريب دون النزول إلى الميدان ودراسة بيئة الأمي ومعايشته في حياته وعمله[1].

وترى الباحثة أن الاعتماد الكلي على طريقة الإلقاء والمحاضرة يفقد البرنامج التدريبي التفاعل بين المدرب والمعلم، كما أن فاعلية الدورة التدريبية تتفاوت وفقاً لتباين القائمين بالإشراف عليها، ومن الأهمية بمكان أن يشـــمل البرنامج التدريبي جميع المعلمين الذين هم في حاجة إليه؛ لأن هذا يؤدي إلى تلافي بعضـــاً من أوجه القصور في البرنامج المقدم.

هكذا نجد الواقع الحالي لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار يواجه كثيراً من المشـكلات التي تقلل من جودة هذا المكون الرئيس في العملية التعليمية، الأمر الذي يســـتلزم ضرورة تطبيق معايير الجودة الشـــاملة لرفع مســـتوى جودته، حيث تؤكد دراسة "عائشة عبد الفتاح، ٢٠٠٩م"[2] أنه لتحقيق كافة المعايير المطلوبة يجب إتباع الآليات الآتية :

---

(١) رشـــدي أحمد طعيمه، تعليم الكبار تخطيط برامجه- تدريس مهاراته- إعداد معلمه، **مرجع ســـابق**، ص ص١١٢، ١١٣.

(٢) عائشة عبد الفتاح مغاوري، "تطوير منظومة محو الأمية وتعليم الكبار في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة تصور مقترح"، **مرجع سابق**، ص ص٦٩٨ ، ٦٩٩.

- انتقاء معلمي محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء الخصائص المطلوبة، بما يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة لهذا الاتجاه، وأهداف نظام محو الأمية وتعليم الكبار.
- إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار وتدريبه أثناء الخدمة بهدف تنميته مهنياً على المكونات الثلاثة الأساسية وهي المكون الثقافي العام والمكون الأكاديمي (المهني) والمكون المهني (التربوي)
- تحسين آداء معلم محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك من خلال تنظيم دورات تدريبية دورية، وورش العمل والندوات والمحاضرات.

بالنظر إلى النقاط السابقة يتضح أهمية المراحل الثلاث وهي الاختيار والإعداد والتدريب، حيث يتطلب الأمر الاهتمام بها جميعاً دون التركيز على مرحلة دون أخرى، ومن المؤكد أن الاهتمام باختيار المعلم وإعداده وتدريبه يجب أن يكون عملية مستمرة، فيتم اختياره طبقاً لمعايير دقيقة دون النظر لأعداد الفصول المستهدفة، وان تأهيل المعلم من خلال دورة تدريبية يجب ألا يعتبر عملية نهائية، ولكنها عملية متواصلة؛ حيث تظهر الممارسة العملية في أغلب الأحيان بعض السلبيات في العملية التعليمية، وضرورة ترقيتها إلى ممارسات جديدة أكثر فاعلية في تحقيق الهدف المطلوب[1].

حيث ترى الباحثة أن ضعف إعداد وتدريب المعلمين بمجال محو الأمية من أهم أسباب فشل جهود محو الأمية ليس في مصر وحدها بل في جميع الدول العربية؛ حيث لا يوجد معلم متفرغ لتعليم الكبار ومحو الأمية باستثناء في

(١) عبد الفتاح علي صالح علي الشريف، "المشروع القومي لمحو الأمية ومهارات تعليم الكبار"، مجلة التعليم للجميع، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢) ، نوفمبر ٢٠٠٣م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر، ص٨.

المغرب. وتتفق مصر مع كثير من الدول العربية في تقديمها لبرامج تدريب للمعلمين قبل التحاقهم بالعمل في محو الأمية، أو قد تستعين بمعلم المرحلة الابتدائية للعمل مساءً في فصول محو الأمية[1].

ونظراً لأهمية إعداد كوادر متخصصة في محو الأمية وتعليم الكبار ولتعويض القصور الواضح في إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار، تقوم الهيئة بعقد دورات تدريبية للمعلمين الجدد العاملين في مجال محو الأمية، إلى جانب الدورات التنشيطية التي تعقدها الهيئة للمعلمين القدامى في هذا المجال، بالإضافة إلى برامج الفيديو كونفرانس التي يتولى تخطيطها وتنفيذها مركز التطوير التكنولوجي ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم، وهي برامج تنشيطية، ولكنها لا تفي بسد فجوة الإعداد بين الواقع والمأمول في إطار متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وهناك اتفاق عام على أن التفرغ النصفي للمدرس لا يمثل مستوي أو كفاءة جيدة، وأن العديد منهم لا يملك الدافعية الكافية لبذل الجهد الضروري، لذلك فإنه من الضروري أن يحترف المعلم العمل في فصول محو الأمية وأن يزود بالتدريب المناسب والأجر الجيد، ففي الوقت الحالي لا يعد العمل كمعلم لمحو الأمية مهنة ولا تقابل بأجر مناسب، فقد أكدت دراسة "أسامة محمود، ٢٠٠٨م"[2] أنه لا يوجد رضا وظيفي عند معلمي محو أمية الكبار.

(١) إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون، "وثيقة مرجعية لتقويم التجارب والجهود العربية في تعليم الكبار" ، **المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار " تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار**" في الفترة من (١٣- ١٤ أبريل ٢٠٠٤ م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٤٦ .

(٢) أسامه محمود فراج، "عوامل الرضا الوظيفي لمعلمي الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة حالة على محافظة الجيزة"، **المؤتمر السنوي السادس"تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة**"، في الفترة من (١٤- ١٦أبريل ٢٠٠٨م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

والمؤكد أن استمرار المعلم التقليدي في قيادة حملات محو الأمية، هو أحد الأسباب الرئيسية في فشل تلك الجهود، كما أن تدريب معلم محو الأمية من خلال برامج إثرائية من أجل تغيير اتجاهاته، وإكسابه الثقة في نفسه، وتزويده بأسس التربية وطرائق التدريس بالإضافة إلى التثقيف العام هي أحد الخطوات المهمة لمحو الأمية[١] .

وتمثل الصعوبات التي تواجه معلم محو الأمية حجر عثرة يمكن التغلب عليه، وهذه الصعوبات تتنوع بين صعوبات تتعلق بمهنة التدريس وشخصية المدرس، وصعوبات تتعلق بطبيعة الدارسين الكبار واتجاهاتهم السلبية نحو التعلم، وصعوبات تتعلق بالعملية التدريسية من حيث المنهج وتوزيع الدارسين داخل الفصول وطريقة التدريس وعملية التقويم والاختيار والزمان والمكان الملائمين[٢].

وأول صعوبة تواجه المعلم هي انصراف الدارس الكبير وعدم إقباله بحماس على عملية محو الأمية ، فإذا لم يفهم المدرس العوامل النفسية وراء تصرف الكبار الأميين فلن يستطيع أن ينجح في عملية تعليمهم ، وهذا ما أكدته دراسة اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو من افتقاد معلم محو الأمية للقدرات والمهارات وعدم توفر النضج الكافي للإقناع وجذب الدارسين، وإلقاء عبء جذب الدارسين على المدر سين فقط، وربط أجر المدرس بعدد الدار سين، وعدم إيمان بعض هؤلاء المعلمين بقضية محو الأمية[٣].

---

(١) طلعت عبد الحميد، **العولمة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي**، القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م ، ص ص٢٨٨- ٢٩٥ .

(٢) محمد عمر الطنوبي ، **المرجع في تعليم الكبار**، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٩٤م، ص٣٣٨.

(٣) إدارة التربية والعلوم الاجتماعية للجنة الوطنية المصرية لليونسكو، "**محو أمية الفتاه الريفية "دراسة حالة"** تمت بدعم من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، أغسطس ٢٠٠٨م، ص٢٨.

فمعلم محو الأمية ينظر إلى عمله على أنه عمل مؤقت ومجاز لعمل آخر، وليس مهنة حياة مســـتديمة؛ لذلك فإن إثراء هذه المهنة وتحديث طرقها وأســـاليبها والارتقاء بالمستوى العلمي والفني والمادي للعاملين بها كفيل بجذب العناصر المؤهلة تأهيلاً عالياً إليها، كما أنه كفيل بجعلها مهنة محترمة لا تقل مكانة عن المهن الأخرى، فالمخرجات التعليمية ليســـت على درجة كافية من الكفاءة والفاعلية، وأن المتعلم مهما اكتســـب من مهارات ومعارف قبل تخرجه فإن سرعة التغير تجعل خبرته عديمة القيمة؛ إذا لم يحصل على دورات مستمرة لتجديد معارفه ومهاراته وأحياناً ليغير من مهنته.

فالهدف الرئيسيـــ للتعليم اليوم هو تزويد الأفراد بالتدريب متعدد الأوجه، وبصـــورة رئيســـية بالمعارف والمهارات اللازمة للأنشـــطة الإبداعية؛ وذلك للتكيف مع التغيرات الاجتماعية وللتعلم مدى الحياة [1].

وبالتالي يأخذ التدريب مكانة عالية لتطوير المهارات والمعارف للتنافس في القرن الحادي والعشرـــين، فالعمل كمعلم لمحو الأمية يحمل الفرد المســـئولية في كل مرة يخطو فيها إلى أحد الفصـــول؛ لذا يجب أن يكون لديه القدرة لتعزيز الدارســـين نحو كامل إمكاناتهم، والقيام بذلك يعتمد على فعاليتة كمعلم فمن الضرـــوري أن يستمر المعلم في صقل المهارات بكافة أنواعها.

---

(١) Chan. S. , "Applications of Andragogy in Multi- Disciplined Teaching and Learning" , **Journal of Adult Education**, Mountain Plains, Adult Education Association, vol(٣٩),N(٢),٢٠١٠ ,P ٢٥.

وللإشراف على معلم محو الأمية دور هام في صقل هذه المهارات، حيث يقوم المشرف بنقل خبراته ومهاراته إلى المعلم، من خلال الزيارات التي يقوم بها المشرف للمعلم داخل فصول محو الأمية.

خامساً: الإشراف على معلم محو الأمية:

في كل مجالات الحياة يحتاج العاملون إلى عون فني يساعدهم على النمو المهني وتحسين أدائهم وتطوير عملهم؛ لتحقيق أهدافه، إلا أن هذا العون في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار يبدو أكثر إلحاحاً؛ نظراً لحاجة العاملين فيه إلى عمليات المباشرة والمراقبة والتوجيه لأسباب عدة منها:

١- المواقف التعليمية في مراكز محو الأمية، فهي متغيرة ومتحركة مع ميول ورغبات وقدرات الدارسين المتباينة.

٢- المعلمون في مراكز محو الأمية، فهم فئات متعددة ومتباينة وحاجاتهم ماسة إلى العون الفني المستمر.

٣- الإمكانات القاصرة في مراكز محو الأمية، فالمشكلات التي تعترضها تحتاج إلى متابعة وجهود مستمرة لمواجهتها.

٤- الأميون في مراكز محو الأمية، فهم يتميزون بخصائص نفسية واجتماعية تحتاج لتطبيقات تربوية مناسبة

٥- الأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لحملات محو الأمية وحاجة المعلمين إلى فهمها وترجمتها، لهذه الأسباب تتأكد الحاجة إلى الإشراف الفني والتوجيه والتقويم في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار.

مفهوم الإشراف الفني:

تعرف الباحثة الإشراف الفني على مراكز محز الأمية بأنه الجهود الفنية التعاونية المخططة الهادفة إلى النهوض بعمليتي التعليم والتعلم من خلال عمليات الإشراف المتمثلة في المباشرة والمراقبة والتوجيه لتحقيق خدمة تعليمية أفضل تستند إلى التعاون في تحقيق هذه الجهود بين المشرف والمعلم، والاستفادة من محصلة خبرة المشرف ونقلها إلى معلم مجو الأمية، والنهوض بعناصر العملية التعليمية لنمو الدارسين وتوجيه المعلمين.

وقد ركز الإشراف قديماً على البحث عن العيوب وتصيد الأخطاء، واكتشاف الممارسات المخالفة للتعليمات داخل الفصول الدراسية والأنشطة التربوية، بينما اتجه الإشراف حديثاً إلى المفهوم الديمقراطي المستند إلى العملية في بحث المشكلات وتوجيه الأداء، وإلى مساهمة الجميع وتعاونهم في تحسين العملية التعليمية، في إطار من الحرية والمبادأة، وإتاحة فرص النمو المهني للمعلمين، وتقدم الدارسين عن طريق التشجيع والتوجيه، ونقل الخبرة.

وظائف الإشراف الفني:

يتولى مهام الإشراف الفني والإداري المباشر مشرف مركز محو الأمية، ويعين بمعدل مشرف لكل مركز لا تقل فصوله عن ثلاثة فصول، أما المراكز الأحادية أو الثنائية فيكون مشرفها أحد معلميها، وتتنوع مهام المشرف إلى[1]:

---

(١) محمد حسن الرشيدي، وصالح عبد العاطي أحمد، دليل العمل في محو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة: مطابع أكتوبر،١٩٩٢م، ص ص ٢٠٩، ٢١٠.

أولاً: التعاون مع المعلمين وذلك يعمل على:

- تأكيد فهم طبيعة العمل في تعليم الكبار والإيمان به وبخطر الأمية على الفرد والمجتمع.
- تعميق فهم أهداف تعليم الكبار وخطة الحملات القومية لمحو الأمية وفلسفتها.
- وضع الخطط المناسبة للعمل وتحديد البرامج والأنشطة والأساليب.
- فهم خصائص الكبار واكتساب القدرة على التعامل معهم.
- فهم أساليب ووسائل التعليم، طرقه وأدواته ومهارات تطبيقه.
- متابعة الخبرات المتميزة في مراكز مغايرة والاستفادة بمنجزاتها.

ثانياً: تنسيق جهود المعلمين والعاملين.

ثالثاً: المعاونة في تقويم العملية التعليمية.

رابعاً: المعاونة في تأكيد وتحقيق التكامل بين التعليميين النظامي وغير النظامي.

خامساً: المعاونة في توثيق العلاقة بين مراكز محو الأمية والبيئة ومؤسساتها التنموية.

وقد قسم نولز مهام المشرفين إلى عدة وظائف أهمها مساعدة الكبار المتعلمين

على تحديد احتياجاتهم الخاصة بالتعليم في نطاق الموقف التعليمي، والتخطيط مع المتعلمين لمواصلة الخبرات لتحقيق التعلم المطلوب، واختيار أفضل الطرق والوسائل التي تساعد على تحقيق النتائج المرغوبة من التعلم، ومساعدة المتعلمين على قياس المخرجات التعليمية وتقويمها[1].

---

(١) سامي محمد نصار، وأسامة محمود فراج، **دليل فتح أقسام ومساقات لإعداد معلمي تعليم الكبار في مؤسسات إعداد المعلمين في الوطن العربي**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨م، ص ٨.

كما قسمت هذه المهام إلى[1]:

١- مهام فنية، ومنها مساعدة المعلمين فنياً للقيام بمهامهم التدريسية بما يناسب الكبار وخصائصهم، ومتابعة الأنشطة التعليمية داخل الفصول وخارجها، والتوعية بحسن استخدام الوسائل المعينة، والمشاركة في عمليات تقويم الدارسين.

٢- مهام إدارية، ومنها التعاون مع المعلمين في تنظيم وإدارة العمل في المركز، وإعداد السجلات الخاصة بإدارة العمل للعاملين بالمركز، وتنفيذ قرارات وتوصيات الجهات التعليمية المختصة، والعمل على حسن استخدام المركز ومرافقه وتجهيزاته بما يحقق كفاءته، ومراجعة دفاتر الإعداد وسجلات المتابعة الفنية والمالية والإدارية.

٣- مهام مالية، ومنها ما يتعلق منها بالمبالغ المحصلة من الشركات والهيئات مقابل تعليم أمييها، وما يتعلق منها بالميزانية المخصصة للمركز، وما يتعلق منها بالمبالغ المرتبطة بها مكافآت الإشراف والتدريس، وما يتعلق منها بمبالغ التجهيزات والمنصرف منها شهرياً.

مقومات المشرف الفني:

ينبغي أن يتوفر فيه[2]:

١- مقوم علمي بمؤهل تربوي مناسب.

٢- مقوم خبرة في مجالات التدريس والإدارة والإشراف والتقويم وبخاصة خبرة القيادة الديمقراطية، وخبرة الإدارة وتنظيم العمل.

٣- مقومات شخصية في مجالات العلاقات الإنسانية وبخاصة الرغبة والإخلاص في العمل والإيمان به، والقدرة على تسيير العمل وحل مشكلاته واتخاذ قراراته المناسبة.

---

(١) محمد حسن الرشيدي، وصالح عبد العاطي أحمد، **مرجع سابق**، ص٢١٤.

(٢)**المرجع السابق**، ص٢١٠.

ولكن المُلاحظ ندرة إعداد مشرفي مراكز محو الأمية، والسبب في ذلك يعود إلى قلة مؤسسات إعداد وتدريب المشرفين، هذا بالإضافة إلى أن أغلب مناهج مؤسسات إعداد وتدريب المشرفين غير متخصصة في مجال محو الأمية، فالعاملون في هذا المجال لم يعدوا أ صلاً لهذه المهنة التي تختلف فلسفياً ومهنياً عن الأنماط التعليمية الأخرى، فمعظم العاملون في هذا المجال من مشرفي التعليم العام، الذين يفتقدون المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات التي تمكنهم من تعليم الدارسين الكبار.

وعلى أرض الواقع يكون المشرفون الذين يتولون إدارة مراكز محو الأمية وتنظيم العمل فيها، ومتابعة المعلمين والدارسين وتسيير شئونه المالية والإدارية، معظم من يتولى هذه المهمة من الإداريين وذلك بسبب إحجام مديري المدارس عن تولي هذه المهمة لعدم جدواها وقلة عائدها المادي، وهذا لن يحقق الإدارة الجيدة لهذه المراكز، لعدم خبرة هؤلاء الإداريين بطبيعة هذه المهام.

وترى الباحثة أن هناك قصوراً في الإشراف على فصول محو الأمية يرجع إلى ضعف الكفاءة المهنية لبعض مشرفي مراكز محو الأمية، وتهاون بعض المشرفين في تنفيذ التوصيات والتوجهات، وضعف الرغبة لدى بعض المشرفين في الاستمرار في العمل في محو الأمية، وقصور الدورات التدريبية وقلتها للمشرفين، وضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين وتنوع فئاتهم.

لذلك فقد أكدت الخطة الوطنية لتعليم الكبار ومحو الأمية في الدول العربية على ضرورة تطوير القيادات والكوادر الفنية والإدارية العاملة في برامج محو الأمية، ورفع كفايتها، كما أوصت دراسة "حمدي عبد العزيز، ٢٠٠٩م" بضرورة عقد برامج وورش تدريبية تتناول عمليات تخطيط وإدارة جمع المعلومات المتعلقة بخطط محو

الأمية، ودراســـة إمكانية تصـــميم حقائب أو أدلة تدريبية تتناول المعارف والمهارات المختلفة لعمليات تخطيط وإدارة جمع المعلومات المتعلقة بخطط محو الأمية وتحليلها، بهدف مســاعدة مشرـــفي برامج محو الأمية[١]، لذلك ولأهمية هذه الكوادر الإشرافية تقوم الهيئة العامة لمحو الأمية بالإشراف على تدريب الموجهين على طرق ووسائل محو الأمية وتعليم الكبار[٢].

الجانب الثاني: الدارس الأمي:

أولاً: تعريف الأمي:

الأمية لغوياً نســـبة إلى الأم أو الأمة، ومن لا يقرأ ولا يكتب، والعيي الجافي، والأمية مؤنث أمي وهي مصدر صناعي معناه الغفلة أو الجهالة[٣]، فالأمية هي عدم امتلاك الفرد لأدوات قراءة العالم والمعارف والمهارات والممارســـات الاجتماعية والتي تمكنه من الفهم والتعامل والاستخدام لرموز النظام الثقافي السائد[٤]، ويعرف "الأمي" بأنه غير المتعلم ذو المعرفة أو الخبرة أو الثقافة المحدودة"[٥]، والأمي في التراث الإسلامي هو الشخص الذي لا يقرأ ولا يكتب.

(١) حمدي عبد العزيز الصـــباغ، "إدارة جمع المعلومات المتعلقة بخطط محو الأمية: برنامج تدريبي مقترح لمشـرفي برامج محو الأمية"، **المؤتمر الســنوي الســابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "إدارة تعليم الكبــار في الوطن العربي"**، في الفترة من (٣- ٥ مــايو ٢٠٠٩م)، جــامعــة عين شـــمس، دار الضيافة، ص٤٥٤.

(٢) القانون رقم (٨) ، **مرجع سابق**، المادة السابعة.

(٣) المعجم الوســـيط، مجمع اللغة العربية، أخرجه إبراهيم مصـــطفى، وآخرون، الجزء الأول، القاهرة: مطبعة مصر، ١٩٦٠م، ص٢٧.

(٤) Glynda. A. H., et. al**, Multiple Literacies**, Center of Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, ٢٠٠٥, P٣.

(٥) محمد عمر الطنوبي، أساسيات تعليم الكبار، **مرجع سابق**، ص١٧.

والكبير الأمي "هو نقيض الصغير كموضوع تربية وإعالة؛ وقد تجاوز طفولته دون تعليم أسري ومدرسي أو مجتمعي يصل به إلى تملك مهارات القراءة والكتابة"[١].

وتعرف الباحثة الكبير الأمي بأنه الشخص الذي لم يتلق التعليم الأساسي وأنشغل في مسئوليات الحياة ولا يملك مهارات الاتصال الأساسية من قراءة وكتابة وحساب.

ولا يوجد تعريف للأمية مقبول طوال الوقت وفي كل مكان، ويميل الكُتاب في هذا الموضوع إلى إطلاق لفظ الأميات بدلاً من لفظة أمية[٢]، فهناك الأمية الأبجدية

والأمية الوظيفية والأمية الحضارية، والمؤكد أنه من الخطأ قصر الأمية على الجهل بالقراءة والكتابة، ولكن القراءة والكتابة سبيلاً لا يمكن إنكاره إلى إزالة الغفلة والجهالة وإلى تجنب أسباب ضعف الثقافة والسقطة الأدبية، ومن ثم كان اعتبار الأمي هو من لا يقرأ ولا يكتب لا من أجل القراءة والكتابة في حد ذاتها بل من أجل ما تؤدي إليه القراءة والكتابة من إزالة للغفلة أو الجهالة ومن تجنب أسباب السقطة الأدبية، فمحو الأمية الأبجدية هو المدخل الأساسي لمحو الأمية بالمعنى الشامل[٣].

ولابد من ذكر أن المحرك الرئيسي للثورة كان من خلال شبكات التواصل الاجتماعي ومازالت وسوف تظل هذه الآلة الباب الرئيسي لنشر المعلومات والمعرفة،

---

(١) محمود قمبر، "متغيرات في قضايا تعليم الكبار تحليل مفاهيمي" ، **مجلة العلوم التربوية** ، معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة، " عدد خاص بمناسبة مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع المحلي في مطلع قرن جديد " ، العدد الثاني، أبريل ٢٠٠٤م، ص٢٦٨.

(٢) Fordham. P., et. al, **Adult Literacy: A hand book for Development Workers**, UK: Voluntary Service Overseas, ١٩٩٥, P٨.

(٣) عبد الغني عبود، **التربية ومشكلات المجتمع**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م، ص١٤٠.

والتواصل بين الملايين، ونشر الدعوات والمذاهب والآراء وهي بالأساس كما هو معروف غير ممكنة الاستعمال بالنسبة للأمي[1].

فمحو الأمية الأبجدية ليس هدف في حد ذاته إنما هو مجرد وسيلة إلى هدف آخر أبعد؛ وهو محو الأمية سواء كانت هذه الأمية أيديولوجية أو علمية أو حضارية أو مهنية، وذلك على أساس أنه في هذا العصر الذي نعيشه يصعب محو الأمية في جانب بدون محو الأمية الأبجدية.

ولأهمية وخطورة الأمية الأبجدية فقد أوصت دراسة "محمد مصطفي، ٢٠١٢م"[2] بأن يتم إعادة تعريف محو الأمية في التشريع بحيث يقتصر مفهوم محو

الأمية على تعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب للوصول لمستوى الإجادة وفقاً لمعايير تضعها هيئة محو الأمية وتعليم الكبار، وهو ما يعادل مستوى الصف الثالث الابتدائي في التعليم النظامي، ثم إضافة حلقة تكميلية تسمح بوصول من محيت أميتهم من الراغبين في استكمال التعليم إلى مستوى نهاية مرحلة التعليم الأساسي وذلك لمن يرغب في مواصلة التعليم والعودة لمقاعد الدراسة.

وبما أن محو الأمية جزء من تعليم الكبار فإن محو الأمية هي إعطاء الفرد قدراً من التعليم لرفع مستواه الثقافي والاجتماعي والمهني لمواجهة التغيرات

---

(١) سعيد إسماعيل علي، **الثورة والتعليم** ، القاهرة: عالم الكتب ، ٢٠١١م، ص٢٥٤.

(٢) محمد مصطفي عبد اللطيف، "رؤية مستقبلية لدور الهيئة العامة لتعليم الكبار بمصر في ضوء التنمية المستدامة"، **ملخص المؤتمر السنوي العاشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"**، في الفترة من (٢١- ٢٣ أبريل ٢٠١٢م) جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٦٥ .

والاحتياجات المتطورة للمجتمع، وإتاحة الفرصـــة أمامه لمواصـــلة التعليم في مراحله المختلفة[1].

واستناداً لهذا التعريف فإن الأمي ينبغي أن يصل إلى المستوى الحضاري الذي يؤهله لامتلاك و سائل تطوير مهنته ورفع مستوى حياته ثقافياً واجتماعيا واقتصاديا لممارســـة حقوق المواطنة، واســـتثمار كل ما تعلمه من معارف وقيم واتجاهات ومهارات في تنمية شخصيته وتحسين أساليب حياته حتى يساهم في عملية التنمية .

ومن المنطلقات الهامة التي تحدد هذا الجانب من قضية محو الأمية القانون رقم ٨ لســنة ١٩٩١م في شــأن محو الأمية وتعليم الكبار، فالمقصــود بالدارس في نص القانون هو الأمي الذي يراد له الوصـــول إلى مســـتوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي، وهو كل مواطن يتراوح عمره بين الرابعة عشرة والخامسة والثلاثين وغير مقيد بأي مدرسـة، ولم يصـل في تعليمه إلى مسـتوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي[2].

---

(١) نايلة ماضـي المصـري، "المشـاكل المجتمعية التي تعاني منها المرأة العربية الأمية مقارنة سوسيو– ثقافية" **المؤتمر الســـنوي الرابع "محو أمية المرأة العربية مشـــكلات وحلول"**، في الفترة من (١٥ – ١٧ أبريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م ، ص٧٣٥ .

(٢) القانون (٨) لسنة ١٩٩١م، المادة الثالثة ، **مرجع سابق.**

كما أن القانون لم يغفل المصابين بمرض أو عاهة، فقد حدد أنه لا يسري هذا الإلزام على المصــاب بمرض بدني أو عقلي تمنعه من مباشرة الدراســة دون إخلال بإمكان تنظيم دراسات للتربية الخاصة لهؤلاء المواطنين ويصدر بتحديد هذه الأمراض والعاهات قرار من وزير التعليم بناء على ما تقرره السلطة الطبية المختصة(١).

وهذا التعريف يرتبط بالمبدأ الرابع من مبادئ السـياسـات التعليمية وهي أن يحصــل كل طفل على حد أدنى من التعليم؛ يمكنه من اكتســاب المهارات الأســاســية للتعـامـل الاجتماعي، ولمـدة لا تقـل عن ثمـاني ســـنوات، ولكن كثير من التقـارير والدراسات التربوية تشير إلى أن التعليم الأساسي الذي يحصل عليه التلميذ في نهاية مرحلة هذا التعليم، لا يمكنه تماماً من اكتساب المهارات الأساسية للتعامل الاجتماعي في مجتمع سريع التغير والتطور، والذي تمثله المعرفة المتجددة وأســـاليب الحياة المتقدمة(٢).

وهذا يظهر الخلل في سياسة التعليم الأساسي، الذي يشبه نفس الخلل الموجود في محو الأمية وتعليم الكبار، والمؤكد أن أهداف تعليم الكبار - كما حددها القانون - لن تكون قادرة على إعداد الأفراد ومساعدتهم على مواكبة المتغيرات العصرية، وما تفرضــة على المجتمعات الإنســانية من مســتجدات، كما أنها غير كافية وحدها على تهيئة الأفراد للعمل والحياة معاً والتعايش مع المجتمع بقدر امتلاكه للمعرفة وحداثة وغزارة معلوماته(٣)، فمحو الأمية كما يعرفها فريري هي الوعي والقدرة على التأثير في المجتمع(٤).

---

(١) **المرجع السابق**، المادة الثانية،.

(٢) محمد ســيف الدين فهمي، "تأملات في ســياســة التعليم في مصــر"، **مجلة التربية**، كلية التربية: جامعة الأزهر، العدد (٣٠) ، ١٩٩٣م، ص١١.

(٣) عائشة عبد الفتاح مغاوري ، "تطوير منظومة محو الأمية وتعليم الكبار في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة "تصور مقترح "، **مرجع سابق**، ص٦٦٧.

(٤) Kristen. H. P., "what is Literacy? A critical over view of Socio Cultural Perspectives", **Journal of language & Literacy Education**, vol (٨), N (١), spring ٢٠١٢, P٥٣.

ولا يمكن المفاضــلة بين أهمية كل من تعليم الكبار وتعليم الصــغار، ذلك لأن العدل التربوي يفرض على المجتمع، حتى ولو كان الكبير قد بلغ من العمر أرز له، ووهن العظم منه، واشتعل الرأس شيباً، ألا يحرم من فرصة للتعليم يستنير فيها عقله وتتفتح آفاق المعرفة أمامه، مهما تدنت درجة هذا أو ذاك بحكم احتمالات ا ستمرار الحياة، تماما كما نخضـــع لحكم العدل والرحمة عندما لا يوجد فرصـــة أمام مريض محكوم عليه بالموت على وجه التقريب، ومع ذلك، لا يســتطيع الطبيب أن يقصر في تزويده بما يمكنه أن يستمتع بما بقي له من العمر، أفليست "الصحة المعرفية " أمراً لا يقل عن الصحة البدنية أهمية وضرورة [1].

ثانياً: تصنيف الدارسين الأميين:

كما تعد دراســة التطور التاريخي لأي مشــكلة أمراً مهماً؛ وذلك للكشــف عن عوامل تكونها؛ فإن العرض الإحصــائي يوضــح حجم المشــكلة، ومن ثم بيان خطورتها، وتؤكد دراســـة "نجيب محمد،٢٠٠٧م"[2] أنه لابد من دراســـة أعداد الأميين لعدة أسباب منها:

١- معرفة المســتوى الذي وصــل إليه تطور النظام التعليمي، وخاصــة من الناحية الكيفية، والمدى الذي وصلت إليه الدولة في تحقيق أهدافها.
٢- تشخيص الواقع ومعرفة سبب أمية الذكور والإناث في الريف والحضر وو ضع المعالجات المناسبة.
٣- معرفة مســتوى قدرة النظام التعليمي عى تخريج أكبر عدد من التلاميذ قياســاً بالملتحقين به.

---

(١) سعيد إسماعيل علي ، العدل التربوي بين تعليم الصغار وتعليم الكبار، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس ، العدد الثاني، ٢٠٠٤م، ص٣٧.

(٢) نجيب محمد عبد الله ســيف، "دراســة إحصــائية للأمية وتعليم الكبار في اليمن في الفترة من ١٩٩٠م-٢٠٠٥م"، **المؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، "اقتصاديات تعليم الكبار"** في الفترة من (٢١ – ٢٣ ابريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة ، ص٤٩٩.

٤- تقويم باستمرار في المدرسة وتحديد بداية المشكلة في أي مرحلة وفي أي صف من الصفوف بدأت.

ويوضح الجدول التالي أعداد ونسب الأميين طبقاً للإحصائيات التي يقوم بها الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، وهو الجهاز الرسمي المسئول عن إجراء الإحصائيات الرسمية.

جدول رقم (١)

أعداد ونسب الأميين منذ عام ١٩٨٦م وحتى عام ٢٠١٤م[١].

السنة	أعداد الأميين	نسبة الأميين إلى عدد السكان(١٠سنوات فأكثر)
١٩٨٦	٣٤٧٣٦٨٤٢	%٤٩,٩
١٩٩٦	٤٤٧٨٦٨٦٥	%٣٩,٤
٢٠٠٦	١٧٠٢٣٥١٧	%٣٠,١
٢٠٠٤[٢]	١٢٤٣٨٠٨٢	%٢٧,٧
٢٠١٤[٣]	١٤٥١٧٧٣٩	%٢١,٧

من الجدول السابق يتضح النقص في نسب الأميين بمرور السنوات، ولكن مع زيادة أعداد السكان يلاحظ الزيادة في الأعداد المطلقة للأميين، وهذا يؤكد ضرورة عدم

---

(١) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، **الكتاب الإحصائي السنوي**، سبتمبر ٢٠١٣م، ص٥٢.

(٢) هيام محمد علي، "الأرقام تتحدث"، **مجلة التعليم للجميع**، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٣)، يناير ٢٠٠٤م، ص٢٦.

(٣) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، **عدد السكان والأميين ونسبهم في الفئة العمرية ١٠ فأكثر حتى ٢٠١٤/٧/١م**.

الاعتماد على النسب المئوية فقط، لأنها لا تعطي صور حقيقية عن الواقع، لذا يجب

الاعتماد على الأعداد الرقمية للأميين من أجل دراسة الواقع.

كما يوضح الجدول أيضاً التناقض بين الأعداد والنسب التي تعلنها هيئة محو الأمية والأعداد والنسب التي يعلنها الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، فقد أعلنت الهيئة أن نسبة الأميين عام ٢٠٠٤م هي٢٧,٧%، في حين أعلن الجهاز المركزي أن نسبة الأميين عام ٢٠٠٦م هي ٣٠,١% فمعنى ذلك أن نسبة عدد الأميين في زيادة وليس العكس، ثم نقصت النسبة في عام ٢٠١٤م إلى٢١,٧%، وهذا يدل على الجهود المبذولة لمحاولة وقف تدفق أعداد جديدة من الأميين، مثل الجهود التي تبذلها وزار التربية والتعليم لزيادة نسبة الاستيعاب والتي وصلت إلى ٩١,٣% للعام ٢٠١٢م / ٢٠١٣م[١].

كما أن النقص الملاحظ في أعداد ونسب الأميين لعام ٢٠١٤م طبقاً لبيان الهيئة العامة لمحو الأمية قد يدل على ما تبذله الهيئة من جهود، أو على عدم دقة الإحصائيات المتوفرة، وهذا ما أكد عليه "مصطفى رجب، ٢٠١٣م" من عدم توفر إحصاءات دقيقة تحدد من هم الأميون، وتوزيعاتهم طبقاً للعمر الزمني/النوع/مناطق الإقامة/نوع العمل/طبيعة النشاط الاقتصادي[٢]، فقد بينت دراسة "هدى أحمد، ٢٠١٤م"[٣] الأسباب وراء التناقض بين الأعداد والنسب الخاصة بالأميين إلى ما يلي:

---

(١) وزارة التربية والتعليم، **كتاب الإحصاء السنوي للعام ٢٠١٢م / ٢٠١٣ م، الباب الخامس المؤشرات التعليمية** ، متاح على http://services.moe.gov.eg/books/٠١٢٠١٣/pdf/ch.٥pdf تاريخ الدخول الجمعة ٢٠١٣/٥/٣م.

(٢) مصطفى رجب، "محو الأمية في مصر: الحلم المستحيل"، **مرجع سابق**، ص١٦٩.

(٣) هدى أحمد محمد، "نموذج مقترح لتوزيع أماكن فصول محو الأمية"، **رسالة ماجستير**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠١٤م، ص ص٨،٩.

١- الزيادة المطردة في أعداد السكان والإضافات السنوية إلى الأميين أكبر من الانخفاض السنوي في أعداد الأميين.

٢- نسبة الأمية بين الإناث مرتفعة.

٣- الطرق المستخدمة لتقدير أعداد الأميين في غير سنوات التعداد (سنة واحدة بعد عام ١٩٩٦م) غير صحيحة بسبب عدم وجود آليات مستقلة لضمان التحقق من البيانات.

وعند تصنيف الأميين إلى فئات، يلاحظ أن الأدبيات التربوية قامت بتقسيم الدارسين داخل فصول محو الأمية إلى الفئات التالية[١]:

١- الذين نالوا قسطاً من التعليم، ولم يستكملوا الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ويرغبون في استكمال تعليمهم وتدريبهم.

٢- فئة كاملي الأمية الذين حالت الظروف بينهم وبين الالتحاق بأي مدرسة، ومعظمهم من النساء.

٣- العاملون بالوزارات والمصالح والمؤسسات، حيث تلتزم هذه الجهات بمحو أميتهم، وعدم تعيين أميين جدد بها .

٤- الذين يعملون في مجالات أخرى, والأعمال الحرة، وفي المجالات الزراعية والتجارية والقطاع الخاص وغيرهم من المجالات الأخرى، ويتم محو أميتهم من خلال البرامج التي تقدمها هذه الجهات مثل القوات المسلحة والشرطة ووزارات التعليم والشئون الاجتماعية والقوى العاملة والزراعة والثقافة وغيرها، مع مراعاة إعطاء أولوية لمحو أمية الإناث، ومن حيث السن فهناك الصبية دون سن العمل، والشباب الذين في سن التجنيد ولم يلتحقوا بالتعليم، وهناك الأميون من العمال وربات البيوت.

---

(١) عبد الله محمد بيومي، "**دراسة مسحية لأنظمة تعليم وتدريب المتسربين والمحرومين من التعليم الأساسي**"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٢م، ص٩٤.

والملاحظ أن هذا التصنيف لا توجد له إحصائيات رسمية، أما عن تصنيف الهيئة العامة لمحو الأمية والجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء فهو تصنيف طبقاً للنوع (ذكور وإناث)، وهذا التصنيف له إحصائيات رسمية، كما أنه تصنيف هام لا يمكن إغفاله لما للأمية من تأثير خطير على الأميات يظهر على المجتمع بأسره.

فاللأمية الهجائية تداعيات خطيرة على المرأة المصرية؛ حيث تجعل الآخرين يتحكمون في حياتها، كما تضطرها إلى مسايرة الأوضاع الخاطئة، فتفشل في تحليل القضايا لربط الأسباب بمسبباتها الحقيقية، كما تجعلها تعاني من الأمية الدينية، بالإضافة إلى المشكلات التي تحدث نتيجة عدم امتلاكها للأساسيات التي تساعدها على فهم ما يحدث حولها والانجراف وراء تيارات ثقافية غير معلومة الهوية [1].

ولأهمية محو أمية المرأة فقد اتخذ المؤتمر الدولي الخامس الذي عقد بهامبورج ضمن محاوره محور المساواة بين الجنسين والعدالة بينهما، وتمكين النساء وإتاحة فرص تعليم الكبار للجميع[2]، وبرامج محو الأمية تمثل جانباً واحداً من برامج تعليم الكبار والتي من خلالها تستطيع المرأة أن تقضي على أميتها وتواصل تعليمها وتساهم مع بقية المجتمع في تنمية مجتمعها[3].

---

(١) مجدي عزيز إبراهيم، قضية محو أمية المرأة المصرية تداعياتها وتلميحات لحلها"، **المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس** "**محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول**"، في الفترة من (١٥ – ١٧ أبريل ٢٠٠٦م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م،ص ص ٦١٨،٦١٩ .

(٢) سعيد عبد الجواد، "المؤتمر الدولي لتقييم منتصف العقد: ٦سنوات بعد هامبورج"، **مجلة التعليم للجميع**، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢) ، نوفمبر ٢٠٠٣م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر، ص١٥.

(٣) خليل إبراهيم السعادات، " دور برامج تعليم الكبار في تلبية حاجات المرأة العربية الراشدة"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (٢٢) ، يناير ١٩٩٥م، ص٤٤.

فقد وصل إجمالي عدد الأميين من الذكور٦,٥٤٩٥١٨ بنسبة ٢٢,١٤% وإجمالي أعداد الأميات ١٠,٤٧٥٩٩٩ بنسبة ٣٧,٢٦%، في حين يبلغ عدد السكان ٧٢,٨٢ مليون نسمة (داخل الجمهورية) طبقاً لتعداد ٢٠٠٦[١]. وتشير الإحصاءات الصادرة من معهد الإحصاءات/ اليونسكو إلى التفاوت الشديد بين نسبة أمية الإناث وأمية الذكور، حيث أنها ستصل عام ٢٠١٥ إلى ٤٣,٣% بينما تصل بين الذكور إلى ٢٦% أي أنها تمثل حوالي الضعف[٢]؛ لذا يشير الجدول رقم (٢) إلى نسب الأميين حسب النوع، وذلك على مستوى المحافظات، طبقاً لإحصائيات كل من الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

جدول رقم(٢)

نسب الأميين طبقاً للنوع بمحافظات جمهورية مصر العربية[٣].

المحافظات	٢٠٠٦		٢٠١٤[٤]	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
القاهرة	١٥,٥	٢٣,٢	١١,	١,٥٥
الإسكندرية	١٥,٦	٢٣,٥	١٣,٢	٢,٨١
الجيزة	١٥,٧	٢٣,٩	١٧,١	٢,٤٨
بني سويف	٢٩,٢	٥٢,٢	١٤,٧	٣٢,٥
الفيوم	٣٢,٣	٥٠,١	٢١,٣	٣٦,٥

(١) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، **النتائج النهائية للتعداد العام للسكان والإسكان والمنشأت مايو ٢٠٠٨م**، ص٢٩.

(٢) إبراهيم محمد إبراهيم، "القرائية في الوطن العربي بين الوفرة والحرمان مع إشـــراقه الألفية الثالثة"، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٢) ، ٢٠٠٤م، ص٢٧.

(٣) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي، **مرجع سابق**، ص ص٥٣-٥٦.

(٤) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، **مرجع سابق**.

بورسعيد	١٣,٤	١٩,٥	٦,٠	١,٨٥
السويس	١٢,٧	٢١,٧	٦,٤	١,٣٧
دمياط	٢٠,٨	٢٤,١	١٣,٦	١,٨٧
الدقهلية	٢٢,٢	٣٣,٨	١٤,٣	٢,٧٦
الشرقية	٢٥,١	٣٩,٦	١٧,٧	٣١
القليوبية	٢٠,٩	٣٤,٦	١٥,٤	٢,٤٨
كفر الشيخ	٢٦,١	٤٢,٧	١٧,٨	٣,٩٤
الغربية	١٨,٣	٣٣,٦	١١,٧	٢,٩٧
المنوفية	١٩,٤	٣٦,١	٩,٤	٢,٥٦
البحيرة	٢٨	٤٥,٨	١٧,٥	٣,١٧
الإسماعيلية	١٦,٨	٢٩	٧,٠	١,٩٢
المنيا	٣٠,١	٥٢,٩	١٤,١	٢١,٨
أسيوط	٢٩,٤	٤٩	٢٢,٣	٣٨,٥
سوهاج	٢٧,٢	٥٠	١٩,١	٣٦
قنا	٢٤,١	٤٥,٤	١٩,٦	٣٣,٦
أسوان	١٥,٨	٣٠,٣	١٠,٢	١٧,٥
الأقصر	٢٠,١	٣٥,٨	٧,٧	٢١,٩
البحر الأحمر	٩,١	١٨,٧	٤,٥	١٠,٢
الوادي الجديد	١٢,٣	٢٤,٤	٣,٣	١٦,١
مطروح	٢٢,٨	٤٨,٩	١٠,٨	٣٦,٩
شمال سيناء	١٥,٢	٣٤	٤,٩	٢٢
جنوب سيناء	٨,١	١٩,٤	٣	١٧,٢
الإجمالي	٢٢,٣	٣٧,٣	١٥	٢٨,٥

من الجدول الســـابق يتضــح أن نســـبة الأمية مرتفعة في جميع محافظات الجمهورية، ولكن تعد محافظات الفيوم والمنيا وبني ســـويف على الترتيب من أعلى المحافظات في أعداد الأميين، وتأتي محافظة أســـيوط بنســـبة ٣٩%، تليها محافظة ســـوهاج بنســـبة ٣٨,٥%, كما تلتها محافظة البحيرة بنســـبة ٣٦,٦ %، ثم محافظات مطروح وقنا وكفر الشيخ والشرقية.

كما يوضـح الجدول أثر الجهود التي تبذلها الهيئة العامة لمحو الأمية في تقليل نسب الأميين على مستوى المحافظات؛ حيث يلاحظ أن نسب الأميين الذكور بدأت في الانخفاض الشـديد في بعض المحافظات مثل محافظة جنوب سـيناء وشـمال سـيناء والبحر الأحمر والوادي الجديد والسويس والأقصر.

ومن الجدول الســابق أيضــاً يتضــح التفاوت بين نســب الأميين والأميات في المحافظات المختلفة، وهذا يؤكد أيضـــاً التفاوت بين تعليم الذكور والإناث، وهذا طبيعي إزاء اهتمام واضــح بذل لتعليم الذكور، وإهمال واضــح تجاه تعليم الإناث، بحيث يصعب تصور توازي الجهود المبذولة لتعليم كل من الذكور والإناث كماً ونوعاً ، وهذا يعني أن تعويض تخلف قرون عدة يســتلزم بالضرــورة أن ينال تعليم المرأة جهداً أكبر مما يناله تعليم الرجال.

فالمرأة تحتاج إلى التعليم مثل الرجل، ســواء كانت تعد للبيت أم للعمل فهي تحتاج إلى تعليم من نوع أو أخر، غير أن التقدم نحو هذا الهدف كان بطيئاً لأســباب تتراوح بين التمييز المترسـخ ضـد الإناث وانخفاض المسـاعدات التي تقدمها المنظمات الحكومية، فهي نصــف المجتمع وإهمال تعليمها يعني أن المجتمع يغض الطرف عن استغلال نصف طاقات هذا البلد، فالمرأة سواء كانت ربة بيت أو عاملة مسئولة عن إعداد الأجيال الجديدة ولا يخفى الفرق بين ما يمكن أن تفعله أم متعلمة وأم جاهلة في مجال إعداد الأبناء وترتيبهم.

ولا تزال نسبة استيعاب الإناث في مدارس التعليم الأساسي في الريف أقل من نسبة استيعاب الذكور، وهذا منبع دائم للأمية، فجهود محو الأمية الموجهة لتعليم الإناث في الريف ما تزال قاصرة، ولا تتوافر لها عوامل الجذب بما يكفي لتجشيعهن، وإنما هي جهود تعتمد على لباقة الأفراد وقدرتهم على إقناع النساء بالانضمام للبرنامج [١]، كما أنه يجب توفر الخبرة والتعاطف والحماس، والوضوح، والقدرة على الاستجابة الثقافية عند المعلم حتى يستطيع جذب أكبر عدد من الأميات لفصول محو الأمية[٢].

ونتيجة لأن نسبة الرجال الملتحقين ببرامج تعليم الكبار بوجه عام أكبر من نسبة النساء؛ أدى ذلك إلى ضعف اهتمام هذه البرامج بموضوعات التعليم المناسبة للمرأة، وخاصة فيما يتعلق بتحسين نوعية حياتهن والمرتبطة بحاجاتهن واهتماماتهن، وأيضاً افتقار هذه البرامج إلى الدراسات الميدانية والتي تكشف عن حاجات المرأة لتحسين نوعية حياتها، وبالتالي الاستفادة منها في بناء مناهج وظيفية تخدم في أهدافها وطرقها وأساليبها عملية التحسين، وتجعل المرأة تقبل على الالتحاق ببرامج محو الأمية[٣].

وتشير إحدى الدراسات إلى أنه من العقبات التي تواجه التعليم في فصول محو الأمية هي التمييز ضد الطفلة وإهدار حقها في التعليم، وعدم نشر الوعي بحق

---

(١) إسماعيل محمد الدرديري، "المدخل المنظومي ومواجهة مشكلات تعليم الكبار"، **مرجع سابق**، ص٤٢١

(٢) Wlodkowski, R. J, ***Enhancing Adult Motivation to Learn:*** **Acomprehensive Guide for Teaching all Adults**, third edition, San Francisco, Jossey Bass, ٢٠٠٨, P١٢٠.

(٣) إميل فهمي حنا، "فعالية مؤسسات تعليم الكبار في تنمية وعي الدارسات من النساء بتحسين نوعية الحياة"، **المؤتمر السنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"**، في الفترة من (٢٤-٢٦ أبريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص٣٥٩-٣٨٠.

الإنسان في التعليم ، والخلط بين الدارسين من مختلف الأعمار في فصل واحد، ونقص الوعي لدى بعض الأسر بأهمية التعليم وخصوصاً للبنت[(١)].

ثالثاً: خصائص الكبير الأمي:

مع ارتفاع مستوى الصحة النباتية والصحة الوقائية والصحة العلاجية والصحة النفسية، فإن نسبة الكبار تزداد سنة بعد أخرى؛ ولهذه الزيادة أثرها في اهتمام العلم الحديث بدراسة الصفات الرئيسية للكبار وخاصة في المظاهر العقلية المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ولهذا فإن ارتفاع نسبة الأمية بين الكبار يحول بين الكبير وبين الإفادة من قدراته، والدراسة العلمية لنفسية الكبار تكشف الطرق الصحيحة لتعلم الكبار الأميين، فمن غير الممكن تعليم الفرد دون معرفة خواصه المختلفة وإمكانياته ودوافعه وميوله وأهدافه واستعداداته وقدراته[(٢)] .

حيث أنه من الأهمية بمكان التعرف على خصائص الكبار ودوافعهم للتعلم؛ وذلك للاستفادة منها عند وضع مناهج ومواد تعليمية ذات جودة وفاعلية عالية؛ لأن التفاعل بين المواد التعليمية والدارس هو ما ينتج عنه التعلم ويمكن حصر الخصائص والدوافع فيما يلي:

١. معظم الأميين يقبلون على التعلم بدافع لا ينبع من صميم التعلم ذاته بل من الدوافع الأخرى، أهمها الدوافع الدينية والاجتماعية والاقتصادية، ودوافع الحاجات اليومية[(٣)].

---

(١) إدارة التربية والعلوم الاجتماعية اللجنة الوطنية لليونسكو، دراسة تقويمية لبرامج وأنشطة محو أمية الفتاة الريفية بجمهورية مصر العربية "، **مرجع سابق**، ص٢٥.

(٢) خليل إبراهيم السعادات، "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الملك سعود نحو إنشاء قسم لتعليم الكبار في الكلية"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد (٢٥) ، السنة (١٣)، يناير ٢٠٠٤م، ص٧١.

(٣) Sharan. B . M., et. al, **Learning in Adulthood: Compressive Guide**, Third edition, Jossy-Bass, San Francisco, ٢٠٠٧, p٢٠.

2. الكبار يتعلمون ما يرونه مهماً بالنسـبة لهم وهذا ما يدفعهم في الغالب للتعلم والسعي لاكتساب مهارة أو معرفة جديدة وعندما يدرك الكبار أن ما يقدم لهم من مواد تعليمية تلبي احتياجاتهم يصبحون أكثر قدرة على التعلم والاستمرارية فيه[1]، حيث أكدت إحدى الدراسـات أن اسـتعداد الكبار للتعلم يزيد حسـب المهام والمسئوليات الاجتماعية المطلوبة منه[2].
3. للكبار أدوار اجتماعية متنوعة اكتسبوها من خلال معاملاتهم المختلفة مع أفراد مجتمعهم وقد ينعكس ذلك على تعلمهم فيمسـكون بها ويسـعون إلى تعلم ما يطور مكانتهم الاجتماعية في المجتمع ، وهذا يتطلب مراعاة المواد التعليمية وأنشطتها لهذه الأدوار، وأن يوفر لها عوامل استمرار تعلمهم ذاتياً[3].
4. لدى الكبار خبرات حياتية متنوعة نتيجة أتسـاع مجالات الاتصـال بالحياة وإدراكهم للأنشـطة التي يمارسـونها وبالتالي لديهم قدرات متعددة على التعلم من خلال خبراتهم الواسعة، فالدارس يأتي ومعه العديد من التجارب التي تحفزه لتحقيق هدفه، حيث يمكن للمعلم أن يحدد هدف يمكنه قياسـه بواسـطة عمل تقويم؛ ولكن هذا الهدف قد يختلف عن الأهداف التي يضـعها الدارس لنفسـه، فالنجاح في الامتحان والحصول على الشهادة يمكن أن يكون هدف بعض

---

(1) حمدي عبد العزيز إمام الصـباغ، "مناهج محو الأمية وما بعدها – رؤية مسـتقبلية"، **المؤتمر السـنوي السادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس" تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة"**، في الفترة من (14 -16 ابريل 2008م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص422 ،423.

(2) Conaway. W., Andragogy: Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages, **M. A,** college of Social and Behavioral Sciences, Walden University, ٢٠٠٩.

(3) سـعيد محمد محمد، **برامج تعليم الكبار إعدادها – تدريسـها – تقويمها**، القاهرة: دار الفكر العربي، 2006م ،ص27 ،

5. **الدار سين ولكن هناك آخرين يكون هدفهم الأ ساسي هو المضي قدماً في التعليم وزيادة الثقة في نفسه[١].**
6. **الكبار يرغبون في التعلم وهم قادرون عليه باســـتمرار، غير أن قدرتهم على الدراســة والتعلم قد تضـعف نتيجة الانقطاع عن التدريب والممارســة والانفتاح على الجديد[٢]**
7. **الكبار أسرع في اكتســـاب المعلومات والمجردات ولديهم قدرات على الملاحظة والتحليــل والتعميم والاســـتنتــاج، وذلــك بحكم خبراتهم ونضـــجهم العقلي والجسمي[٣].**
8. **الفروق الفردية بين المتعلمين الكبار تزداد بتقدم العمر[٤].**
9. **الكبار من ذوي الاحتياجات الخاصة قد يكون لديهم بوجه عام خبرات سلبية عن التعلم، ولكن لديهم رغبة قوية للتعلم، والمشاركة في العمل الجماعي[٥].**

---

(١)Rogers. A., and Horrocks. N., **Teaching Adults**, Fourth edition ,England Berk shire: Open University Press, ٢٠١٠, P٥.

(٢) ياسر مصـطفى علي، "آليات العمل في مجال تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر بعد ثورة ٢٥ يناير"، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، المجلد (١٩)، الجزء(١)، يناير ٢٠١١م، ص٢٦٤.

(٣) عادل عز الدين الأشـوال، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشـيخوخة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصـرية، ٢٠٠٨م، ص ٦١١.

(٤)Knowles. M. S., et. al, **The Adult Learner the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**, The Boulevard, Lang ford lane, Kidlington, Oxford, UK, ٢٠١١, p٣٨.

(٥)Rule. P., and Modipa. T. R., "We Must Believe in Ourselves: Attitudes and Experiences of Adult Learners With Disabilities in Kwazulu- Natal, South Africa", **Adult Education Quarterly**, American Association for Adult and Continuing Education, Vol(٦٢), No(٢), May ٢٠١٢, P.١٣٨.

مما سبق يتضح أن الصغير يختلف عن الكبير الأمي ببعض السمات والمضامين التربوية لها، وهي أن المتعلم الكبير كفرد ناضــج يعتمد على نفســه؛ يوجه نفســه بنفسه، والمعلم مجرد ميسر ومشجع ولا يميل المتعلم للاعتماد على الغير، كما يمتلك مخزوناً من الخبرات وهي المصـدر الرئيسي لتعلمه، كما أن اسـتعداده للتعلم يرتبط بحاجاته، ويهتم الكبير بتطبيق ما يتعلمه في مواقف حياته الآتية.

وقد أثبتت بحوث إدورد لي ثورنديك أن قدرة الكبير على التعلم ترتبط بعدة عوامل منها: صحته الجسمية وحالته العقلية، وتختلف درجة القدرة على التعلم بين الكبار لعوامل منها المســتوى الاجتماعي للفرد والمهنة التي يعمل بها؛ فالأفراد الكبار الذين يمارسون مهناً تتضمن أنشطة ذهنية يكونون أقدر على التعلم من غيرهم ممن يعملون في مهن لا تحتاج إلى نشاط ذهني، كما تؤثر شخصية الراشد في قدرته على التعلم وبخاصة إذا كانت شخصية طموحة غير محبطة[١].

والكبير يتميز بأنه أكثر حرصاً ومراجعة ونقداً وربطاً وتحليلاً عن الصغير، فالمتعلم الكبير أسرع في تعلمه للموضوعات التي تحتاج إلى تفكير[٢].

فمن الخطأ مقارنة تحصيل الكبار في مهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بمســتوى تحصـيل الصـغار؛ حيث تتم معادلة المرحلة الأولى في محو الأمية الأبجدية بمسـتوى الصـف الرابع الابتدائي، وتغطى مرحلة المتابعة الصـفين الخامس والسـادس؛ وبذلك يكون من أنهى متطلبات محو الأمية معادلاً لمن أكمل المرحلة الابتدائية، فجمهور المتعلمين مختلف تماماً في العديد من الجوانب والبيئة الخاصة بالكبير

---

(١) أحمد إســماعيل حجي، التربية المســتمرة والتعليم مدى الحياة التعليم غير النظامي وتعليم الكبار والأمية أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية، **مرجع سابق**، ص ص٦٧،٦٨.

(٢) علاء الدين أحمد كفافي، "بعض القضــايا الســيكولوجية في تعليم الكبار: ورقة نقاشــية"، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد (٢)، أبريل ٢٠٠٤م، ص٢٦٢.

واهتماماته ؛ فوظيفة التعليم بالنسبة له تختلف كثيراً عنها بالنسبة للصغير[1].

مما سبق يتضح أن الدارس من الكبار يشعر بأنه قد أ ستقل وتحرر منذ زمن طويل كما يشعر بأنه ناضج، وأنه يعرف الكثير، ولديه شعور بالرضى عن النفس وعما هو فيه، وما حققه من نجاح في حياته العملية، ولذا فهو لا شـعورياً يقاوم العودة إلى الطفولة عن طريق الجلوس في مجلس الصـغار، ويرفض الاعتراف بأنه غير ناضـج، وأنه يحتاج إلى معارف ومفاهيم وعادات سـلوكية جديدة لأن ذلك مناقض لمفهومه عن الذات. فالأمية واقعة نفسية ، كما هي واقعة معرفية، لأن الأمي يعايش نقصه وعلته ويتكيف معها، فهو لا يشـعر غالباً بموقف النقص، لذا كان من الأهمية بمكان مناقشة ظاهرة إقبال وإحجام الدارس عن فصول محو الأمية .

رابعاً: إقبال وإحجام وتسرب الدارس من فصول محو الأمية:

لقد اهتمت الأدبيات التربوية بالبحث أولاً عن عوامل إقبال الأميين على الالتحاق بفصـول محو الأمية، فهي من المشـكلات الملحة التي تواجه خطط محو الأمية، ومن أهم الأسـباب التي تؤدي إلى هذا الإقبال هي قراءة القرآن الكريم والكتب الدينية، وأيضاً قراءة وكتابة الحاجات الشخصية دون الاعتماد على أحد، كما أن تحقيق الرغبة في التعليم التي لم تتحقق في الصغر كان أحد أهم الأسباب[2]، ومن العوامل التي تؤدي إلى إقبال الأمي ما منحه القانون من حوافز لمن محيت أميتهم،

---

(١) سعيد إسماعيل علي، العدل التربوي وتعليم الكبار، **مرجع سابق**، ص٣٣١.

(٢) علي السيد الشخيبي، وإيهاب السيد إمام، "عوامل إلتحاق الكبار بفصول محو الأمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة: دراسة تحليلية ميدانية"، **المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس" إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي"**، في الفترة من (٣- ٥ مايو ٢٠٠٩م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص٤١٢ – ٤٣٦.

وقد صنفها القانون إلى[1]:

أولاً: الترخيص بمزاولة مهنة أو حرفة معينة، كما يجوز إعطاء ترخيص محدد المدة لمن بدأ في الدراسة لمحو أميته.

ثانياً: الترخيص بقيادة بعض المركبات.

ثالثاً: الترشيح للأعمال والوظائف والحرف عن طريق مكاتب القوى العاملة.

رابعاً: التعيين في الوظائف العامة بالجهاز الإداري للدولة، أو في وظائف القطاع العام.

خامساً: ترقية العامل أو منحه العلاوة الدورية المستحقة أو منحه العلاوة التشجيعية.

وبالرغم من الدوافع السـابقة والحوافز الإيجابية التي تمنح للأميين بعد محو أميتهم، إلا أنه على أرض الواقع توجد ظاهرتان من أخطر ما تكونان على قضية محو الأمية، ألا وهما ظاهرة التسرب وظاهرة الإحجام عن فصول محو الأمية، وتختلف أسباب الإحجام والتسرب من بيئة لأخرى، ويشير سعيد إسماعيل إلى أهمية استخدام مسح البيئة لتفحص الممارسات الاجتماعية؛ بغية جمع كل البيانات ذات الصلة والتي ستسهم في فهم الأوضاع، وإتباع الحلول المناسبة للمشكلات التي تنشأ في بيئة معينة، ومن ثم وضع سياسة تربوية، فالهدف هو تحديد الحاجات والمشكلات من الوجهة التربوية[2].

ويعرف التسرب بأنه "انقطاع الأمي عن الدراسة من الفصل الذي يدرس فيه بعض الوقت ولا يعود لمواصلة الدراسة في نفس العام، وهذه الظاهرة مرتبطة بالدافعية الذاتية نحو التعليم والثقة بالنفس"[3].

---

(١) القانون (٨) لسنة ١٩٩١م، المادة الثالثة عشر، **مرجع سابق.**

(٢) سعيد إسماعيل علي، "سياسات تعليم الكبار وإدارته في الوطن العربي"، **المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار "إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي"**، في الفترة من(٣-٥ مايو ٢٠٠٩م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص١٢٥.

(٣)Hluwli. M., "Astudy of droup-outs in the literacy compaign", ***Indian Journal of Adult Education***, vol(٥٨), N(١), Jan-Mar, ١٩٩٧, p٣٩.

ويواجه الأميين داخل فصول محو الأمية مشكلات عدة، قامت دراسة "رضا عبد الستار، ٢٠٠٤م" بتصنيفها إلى[١]:

١- مشكلات تتعلق بالدرس نفسه.
٢- مشكلات تتعلق بمنتهج محو الأمية.
٣- مشكلات تتعلق بطرق وأساليب التدريس المتبع بفصول محو الأمية.
٤- مشكلات تتعلق باستخدام الوسائل التعليمية
٥- مشكلات تتعلق بتقويم الدارسين.
٦- مشكلات تتعلق بعمل معلم محو الأمية.
٧- مشـكلات تتعلق بفصـول محو الأمية، ومواعيد الدراسـة، والإشراف الإداري والتوجيه الفني.

وتتمثل العوامل التي تؤدي إلى انصراف الكبار عن التعليم في صـعوبة التعلم وضـغوطه وسـوء معاملة المعلم وتسـلطه، وحجم المجموعة، فكبر حجمها يؤدي إلى قلة فرص عدد المتكلمين في النقاش والعكس صحيح، كما أن وجود الصغار مع الكبار، وخشيتهم من الوقوع في الخطأ أمام الصغار يعد عاملاً هاماً[٢].

فالأمي يشـعر بالإحباط وعدم الجدوى من المثابرة على الدراسـة، حيث أن الكبار يميلون إلى مقاومة التوجيه والإر شاد أكثر من الـ صغار, كما تؤثر مـ شاعر الر ضا من انجازات الكبار وتشـجيع أقرانهم، وتوفر المشـاعر الإيجابية تجاه المجتمع ، كلها عوامل تؤثر على مواصلة واستمرار الأمي في فصول الدراسة.

هذا وقد صنفت الدراسات السابقة الأسباب الكامنة وراء ظاهرة التسرب، إلى أسباب اجتماعية ترجع إلى العادات والتقاليد، وأسباب اقتصادية من أهمها الظروف

---

(١) رضـا عبد السـتار، "**مشكلات محو الأمية**"، في طلعت عبد الحميد وآخرون، إشكاليات التعليم المسـتمر والتدريب المعاود، القاهرة: دار فرحة، ٢٠٠٤م، ص ص٣٠١٢،٣٠٢.

(٢) محمد منير مرسي، **الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار**، مرجع سابق، ص٩٠.

المعيشــية والاقتصــادية، وأســباب نفســية تتحدد في عدم القدرة على التركيز والتذكر والشعور بالملل[1].

أما الإحجام فهو الامتناع عن أية فرصـــة تعليمية متاحة، برغم الإعلام بها والدعوة إليها[2]، أو هو عدم إقبال الأمي على الالتحاق بفصـــول محو الأمية، فهناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى إحجام الدارس عن هذه الفصول، ويمكن تصنيفها إلى عوامل اجتماعية ترتبط ببيئة الأمي، وعوامل اقتصـــادية ترتبط بالأمي، وعوامل تخطيطية وتنظيمية تتعلق ببرامج محو الأمية، فهناك عدة عوائق تواجه الأمي في محو أميته تتمثل فيما يلي[3]:

- **عدم وجود الوقت الكافي لديهم للالتحاق بأنشطة التعلم.**
- **وجود مشكلات شخصية تعيق الدارس عن إكمال البرنامج.**
- **الصعوبة الكبيرة التي يتوقعها من هذه المغامرة.**
- **وجود مشاعر سلبية مسبقة تجاه الجهة التعليمية المسئولة عن تعليمه.**
- **عدم تقدير النتائج التي يتوقعها من هذه الأنشطة التعليمية.**
- **الإحساس باللامبالاة تجاه الأمر برمته.**

---

(١) يمكن الرجوع إلى:

- عبد الهادي الجوهري، "**ظاهرة التســرب من فصــول محو الأمية لأســباب والعلاج: دراســة ميدانية ببعض محافظات ج.م.ع**"، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، يناير ١٩٩٦م.
- صلاح الدين إبراهيم معوض، **التربية وقضايا المجتمع**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص٥٧.
- فهد عبد الله سليمان الشويعر، "العوامل المؤثرة على تسرب الدارسين من المدارس الليلية بمنطقة الرياض في المملكة العربية الســعودية: دراســة ميدانية على المرحلة المتوســطة"، **رســالة دكتوراه**، جامعة كانتربري، ٢٠٠٦م.

(٢) محمد حســن الرشــيدي، وصـــالح عبد العاطي أحمد، "**دليل العمل في محو الأمية**"، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة: مطابع أكتوبر، ١٩٩٦م، ص٢٣٧.

(٣) إسماعيل محمد الدرديري، "المدخل المنظومي ومواجهة تعليم الكبار"، **مرجع سابق**، ص ص٤٢٣ ، ٤٢٤.

وتحدد دراســـة "ســحر فتحي، ٢٠٠٣م"[(١)] العوامل الاجتماعية وراء إحجام الأمي عن فصول محو الأمية، وتتركز هذه العوامل فيما يلي:

- **الشعور بالخجل والحرج من التعليم في هذه السن وأمام جمع من الناس والمحيطين به.**
- **سيادة بعض العادات والتقاليد التي تمنع النساء من الخروج للالتحاق بفصول محو الأمية.**
- **عزوف كثير من الأميين (ذكور وإناث) عن مواصـــلة الانتظام في فصـــول محو الأمية لشـــعورهم بعدم جدوى التعليم في حياتهم وأنه لن يضـــيف لهم شـــيئا جديدا.**
- **قد تكون البيئة التي يعيش فيها الأمي لا تســـتخدم مهارات القراءة والكتابة في كثير من مناشط الحياة اليومية،ولا تتوافر فيها أدوات الثقافة المقروءة.**

وهناك عوامل اقتصادية وتتمثل في[(٢)]:

- **قلة الوقت المتاح للانتظام في فصـــول محو الأمية لانشـــغال معظم الدارســـين بمسئولية الحياة اليومية.**
- **معظم الأميين أعمالهم مرهقة وتســـتغرق وقتاً طويلاً، فيفضـــلون قضـــاء وقت الفراغ في الراحة على الانتظام في حضور دروس محو الأمية[(٣)].**

---

(١) ســـحر فتحي مبروك، "عوامل إحجام الدارســـين عن فصـــول محو الأمية ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها"، **صحيفة التربية**، السنة (٥٤)، العدد (٤)، مايو ٢٠٠٣م، ص١٦.

(٢) المرجع السابق، ص١٧.

(٣) نهلة جمال، "عوامل إقبال العمال على فصـــول محو الأمية بجامعة عين شـــمس وإحجامهم عنها"، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، يصـــدرها مركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس، العدد الثاني يوليو ٢٠٠٤م، ص١٧٦.

- يفضل الكثير من الأميين استثمار أوقاتهم في أعمال تعود عليهم بالربح وزيادة دخلهم بدلاً من الانتظام في فصول محو الأمية.
- بعض الأميين يعتقدون أن طبيعة أعمالهم لا تحتاج منهم إلى تعلم القراءة والكتابة والحساب.

عوامل تخطيطية وتنظيمية تتعلق بإدارة برامج محو الأمية وهي كما يلي(١):

- وجود بعض القصور الكمي والكيفي في القوى البشرية العاملة في أجهز محو الأمية.
- ندرة التشريعات والقرارات التي تلزم الأمي بالانتظام في فصول محو الأمية.
- عدم وجود نظام للحوفز يشجع الأميين للدراسة وتشجيعهم على محو الأمية.
- اختيار وقت الدراسة عامل هام في عدم الانتظام أو الانقطاع عن الدراسة.
- تضارب أوقات العمل مع الأوقات المخصصة للدراسة في فصول محو الأمية.

مما سبق يتضح أن السبب الرئيسي لعدم إقبال الأميون على التعليم أن بعضهم يرى أن طبيعة العمل أو المهنة التي يمارسها لا تحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة، فمن يعمل في الزراعة لا يرى أهمية للتعليم، ومن يعمل في الأعمال الحكومية اليدوية لا يحتاج إلى التعليم، وأيضاً الفئة المتعطلة عن العمل؛ كل ذلك يزيد من إحجام الأمي عن الالتحاق بفصول محو الأمية، إضافة إلى شعور الأمي بالخجل عند الالتحاق بفصول محو الأمية.

حيث تؤثر المهنة على مشاعر الخجل من الالتحاق بفصول محو الأمية حيث تصل عند العامل في مجال الزراعة إلى ٣٤,٩% ، وفي الأعمال التجارية ٣٨ % أما بالنسبة لمن يعمل في أعمال أخرى فتصل نسبة الخجل لديه إلى ٤١,٦% وذلك عن

---

(١) حافظ فرج أحمد، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، **مرجع سابق**، ص١٩٥.

ممارس المهن الأخرى مثل الصـيد والحرف والحكومة وتصـل نسـبة الخجل أعلاها في المجتمعات الريفية، وتقل في المجتمعات الحضرية, فتصـل في محافظة أ سيوط إلى ٥٥,٢%، وفي محافظة الفيوم ٣٩,١% وفي محافظة الدقهلية ٤٠,٧% وذلك بسـبب قوة التقاليد وثباتها، مما يجعل الفرد الريفي يشـعر بالحرج بنسـبة أعلى من الحضري، وحيث لا تمنع التقاليد والإمكانات الأفراد في الحضر بتلك القوة والثبات[١].

أما الصـعوبات التي تؤدي إلى عدم إقبال الفتيات على فصـول محو الأمية، فتتمثل في محورين هما المنزل والمدرسـة ففي المنزل توجد ظروف غير ملائمة للقيام بالواجبات المدرسية المنزلية، والأمهات المرضى والولادات المتعاقبة على فترات قصيرة، وتراكم الأعمال المنزلية على الفتاة الصغيرة، وعدم تشجيع الآباء لتعليم بناتهم، وفقر الوالدين والأهل أنفسهم أميون، وارتفاع تكاليف التعليم بالنسبة للأسرة الكبيرة.

هذا وترجع الأسـباب المتعلقة بالمدرسـة إلى بعد المدرسـة عن المنزل، وتأخر مواعيد انتهاء المدرسـة، وعدم توفر المواصـلات أو أنها تكلف كثيراً، خوف الأسرة من تعرض الفتاة لمضـايقات أثناء الذهاب أو العودة، كما تلعب سـياسـة التعليم دوراً في هذه القضية كالنقص في عدد المدارس وقلة عدد مدارس البنات و صعوبة تأمين عمل مناسـب للمعلمات في المناطق الريفية النائية، ونقص التجهيزات المدرسـية أو عدم ملاءمتها، وقلة فرص العمل بالنسبة للفتيات[٢].

وترى الباحثة انه إذا قامت الدولة بدورها في سـن القوانين الملزمة وتوفير مدارس وتجهيزات ملائمة؛ فإن ذلك سوف يؤدي إلى تشجيع الأهل إلى إرسال بناتهم إلى المدارس دون توان، وهذا سـيوفر على الدولة الكثير من الأموال المنفقة على محو الأمية .

---

(١) محسن خضر، **من فجوات العدالة في التعليم**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠م، ص٢١٩.

(٢) إدارة التربية والعلوم الاجتماعية واللجنة الوطنية لليونسكو، دراسـة تقويمية لبرامج وأنشـطة محو أمية الفتاة الريفية بجمهورية مصر العربية"، **مرجع سابق**، ص٢٦.

خامساً: مشاركة الأمي في المجتمع:

تهدف محو الأمية إلى تمكين الفرد بصفة عامة رجل أم امرأة من وعي مصيره والسيطرة عليه وتغييره، ولكن وجود المعوقات يؤثر بالسلب على هذه المشاركة، وهذا ما أكدته دراسة "أسامة محمود، ودعاء عبد اللطيف،٢٠٠٦م"[١] في وجود العديد من المعوقات أمام مشاركة المرأة الأمية والمتحررة من الأمية سياسياً ومن أهمها غياب الحافز مما يظهر الميل إلي اللامبالاة، إضافة إلى شعور المتحررات من الأمية بالخوف وعدم الأمن، وسخرية وتهكم بعض أفراد المجتمع منهن.

وقد أوضحت دراسة "نهى حامد، ووفاء أحمد، ٢٠٠٦م"[٢] أنه بالرغم من أن معظم الأميات والمتحررات من الأمية لديهن أفكار ومعتقدات سياسية صحيحة وإيجابية، كما أنهن يتبنون قيم سياسية إيجابية أيضاً؛ إلا أن النتائج دلت على أن هناك ضعفاً في جانب المعارف السياسية العامة، وضعفاً في الاهتمام بالسياسة وذلك للعديد من الأسباب جاء في مقدمتها السلبية واللامبالاة، وكذلك الخوف من الوقوع في المشاكل ثم الانشغال بالأمور الحياتية والمعيشية، وفيما يخص جانب المشاركة في

---

(١) أسامة محمود فراج، ودعاء عبد اللطيف، "معوقات المشاركة السياسية للمرأة المتحررة من الأمية: دراسة حالة على محافظة الجيزة "، المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس " محو أمية المرأة العربية: مشكلات وحلول " في الفترة من (١٥ – ١٧ أبريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م، ص١٦.

(٢) نهى حامد عبد الكريم، ووفاء أحمد أبو زيد، "الثقافة السياسية للأميات والمتحررات من الأمية: دراسة ميدانية " ، المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس " محو أمية المرأة العربية: مشكلات وحلول"، في الفترة من (١٥ – ١٧ أبريل ٢٠٠٦م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م، ص ص٥٤ – ٥٧.

الانتخابات والتصـــويت فقد تبين أن هناك عدد كبير من الأميات ليس لديهن بطاقة انتخابية.

وتؤكد دراســة "أحمد فؤاد، ٢٠١٣م"[١] أن هناك علاقة قوية بين الجهل بمعناه الشــامل وبين الوعي الســياسي أو الوعي الاقتصــادي، أما أمية القراءة والكتابة فقد يكون من الإجحاف الربط بينها وبين الوعي الســياسي أو المشــاركة السياسية.

مما ســبق يتضــح أن هناك بالفعل قدر من الثقافة الســياســية لدى الأميين والأميات خاصة فيما يتعلق بالآراء والأفكار والقيم السياسية الإيجابية التي يعتقدون فيها، ويؤمنون بها، ولكن هذا القدر لم يرتق إلى مســتوى الوعي الذي يمكنهم من المشاركة السياسية الفعالة في المجتمع، كما أنهم عرضة لخداع المرشحين واستغلالهم، فقد يبيع الأميون أصـواتهم سـواء بمقابل أو بدونه وفي كلتا الحالتين النتيجة تكون واحدة، وهي وصول من لا يستحق إلى موقع المسئولية، فلا معنى للديمقراطية بدون تعليم.

تعقيب:

تناولت الباحثة في هذا الفصـل بعرض أبعاد الجوانب البشريـة في قضـية محو الأمية، والتي صنفتها إلى المعلم، والإشراف عليه، والدارس، وقد عرض الفصل الأسس التي يقوم عليها اختيار معلم محو الأمية، حيث وجد أنه لا توجد معايير صارمة لهذا الاختيار، كما أن الهيئة لا تحدد فئة معينة تختار منها معلم محو الأمية، فما يوجد على أرض الواقع خليط من التخصصات تعمل في هذا المجال، حتى قيل أن التدريس في فصول محو الأمية مهنة من لا مهنة له.

---

(١) أحمد فؤاد إبراهيم، "**دور الأمية في التأثير في التوجهات العامة للتصـويت في مصـر من منظور جغرافية الانتخابات: دراسة حالة استفتاء الدستور المصري ٢٠١٢م**"، الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٣م، ص٢١.

فمعلم محو الأمية لا توجد مؤسسة تقوم بإعداده كمعلم التعليم الأساسي، وبذلك تقوم هيئة محو الأمية بتقديم التدريب لهذه الفئة قبل ممارستها للتدريس بفصول محو الأمية، كما تقوم بتدريبها مرة أخرى أثناء هذه الفترة، ولكن الاختلاف في مؤهلات المتقدمين لهذه المهنة لا يراعى في مادة التدريب المقدمة، كما أن أغلب المدربين غير مؤهلين للتدريب، ولا يوجد دور واضح تلعبه كليات التربية في تدريب هذه الفئة.

والإشراف على معلم محو الأمية غير متخصص، وذلك لأن من يقوم بهذه المهمة هم من الموجهين الذين يعملون في قطاع التعليم الأساسي، وليس له علاقة بالتوجيه على فئة الكبار.

أما الدرس بفصول محو الأمية فقد بينت الباحثة الخصائص العامة لهذه الفئة، والتي يجب مراعاتها عند وضع البرامج لها، كما بينت الباحثة تصنيف الدارسين، ومشاركتهم في المجتمع، وبين الفصل أن هناك قصور في المشاركة السياسية للأمي، وأيضاً قصور في المشاركة الاقتصادية.

وفي الفصل القادم سوف تقوم الباحثة بعرض الجوانب المادية في قضية محو الأمية، والتي تم تقسيمها إلى البرامج، والتمويل.

الفصل الثالث

الجوانب المادية لقضية محو الأمية

تمهيد:

انتهى الفصل الثالث بمناقشة الجوانب البشرية في قضية محو الأمية، والتي قسمتها الباحثة إلى معلم محو الأمية، والإشراف عليه، والجانب الثاني الدارس الأمي، وفي جانب معلم محو الأمية ناقشت الباحثة الطرق المتبعة عند اختياره، وتبين أن هناك قصوراً في الفئات التي يتم اختيارها، وهذا القصور يظهر في تعدد فئات معلمي محو الأمية، وعدم تأهيلهم معرفياً ومهارياً ووجدانياً، مما أدى إلى ضرورة تدريب هذه الفئات.

وتقوم هيئة محو الأمية وتعليم الكبار بعقد دورات متنوعة لهذا الغرض، فتقوم بعقد دورات لمعلمي محو الأمية الجدد قبل التحاقهم بالعمل، كما تقوم بعقد دورات تنشيطية أثناء تنفيذ برنامج محو الأمية، وأوضحت الدراسات أن هناك تنوعاً في الاحتياجات التدريبية لمعلم محو الأمية، كما عرضت الباحثة لمهام المشرف الفني، الذي يقوم بتوجيه معلم محو الأمية، وأيضاً ناقش الفصل السابق تعريف الأمي، وتصنيفات الأميين، وخصائص الكبار الأميين، والمشكلات التي تواجههم مثل التسرب، والإحجام عن الالتحاق بفصول محو الأمية.

وسوف تخصص الباحثة هذا الفصل لمناقشة الجوانب المادية لقضية محو الأمية، وهي البرامج والتمويل وناقشت الباحثة في جانب برامج محو الأمية تعريف هذه البرامج، وأهداف برامج محو الأمية، ومناهج محو الأمية، وأساليب التدريس للأميين الكبار، وتقويم برامج محو الأمية.

كما ستناقش الباحثة في الجانب الرابع وهو تمويل برامج محو الأمية بصورة مختصرة نبذة عن تمويل التعليم بوجه عام، ثم مصادر الإنفاق على برامج محو الأمية، والمصادر البديلة للإنفاق على هذه البرامج، ودور المجتمع المدني في الإنفاق على برامج محو الأمية.

الجانب الأول: برامج محو الأمية:

تعريف برنامج محو الأمية:

كلمة برنامج هي مصطلح يحتوي على مجموعة واسعة من التطبيقات، فهي تدل على حدث تعليمي أو تدريبي أو دورة رسمية أو مجموعة دورات أو مشروع تعلم فردي أو ورشة عمل، وهو إطار عمل متناسق لتحقيق أهداف عامة معينة، ويشتمل البرنامج على مجموعات متعددة من الأنشطة، التي تستهدف تحقيق أهداف فرعية معينة[1].

فالبرنامج بوجه عام أعم وأشمل من المنهج، مثل برنامج إعداد معلم العلوم بكلية التربية، فهذا البرنامج يتكون من عدد من المقررات أو المناهج، وغالباً في مجال تعليم الكبار تستخدم كلمة برنامج تعليمي بدلاً من كلمة منهج؛ وقد يرجع هذا إلى أن تعليم الكبار يسعى في خلال فترة زمنية قليلة نسبياً - بالنسبة للصغار- إلى إكساب الكبار جوانب تعلم معينة من خلال هذا البرنامج. ومن أهم برامج تعليم الكبار برنامج محو الأمية في مجتمع ما[2].

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، **التعليم للجميع دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢م، ص١٧١.

(٢) سعيد محمد محمد، برامج تعليم الكبار إعدادها – تدريسها – تقويمها، **مرجع سابق**، ص٢٢.

وتعرف برامج محو الأمية بأنها جميع المناشـــط والخبرات التعليمية والتربوية التي تقدم للأميين الكبار خلال فترة زمنية معينة، بهدف محو أميتهم[١]، كما تعرف بأنها البرامج التي تقدم مجموعة من فرص التعلم للشباب والراشدين الذين لا

يملكون المهارات الأســاســية، ويمكن أن يحدد هذا البرنامج من حيث ســاعات التدريس ومضـــامين التعلم أو من حيث مجموعة المهارات الأولية التي تعتبر بالغة الأهمية لموا صلة عملية تعلم القراءة والكتاب[٢]، كما تعرف أيضاً بأنها البرامج المعدة لتزويد الشباب والبالغين بالمهارات الرئيسة في القراءة والكتابة[٣].

وتتفق الدراســـة الحالية مع التعريف الأخير لبرامج محو الأمية؛ حيث تناقش الدراســـة الحالية برنامج محو الأمية من عدة جوانب هي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم، وغالباً ما تســـتخدم كلمة برنامج محو الأمية للتعبير فقط عن مناهج محو الأمية.

وبرنامج محو الأمية يشـــمل عناصر عديدة تتضـــمن تحديد الأهداف والفئة المستهدفة من البرنامج، والمحتوى أو الخبرات ومواقف التعلم وطرق التعلم وأساليبه وميزانيته وتسويقه وكيفية تقييمه[٤].

---

(١) رضـا محمد عبد السـتار، "معوقات العملية التعليمية لدى الكبار بفصـول محو الأمية في جمهورية مصـر العربية"، **المؤتمر السنوي السادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة"**، في الفترة من(١٤-١٦ ابريل ٢٠٠٨م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٣٣٩.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ، **المعجم الموســـوعي لمحو الأمية وتعليم الكبار**، الرباط: مكتب تنسيق التعريب، ٢٠١٢م، ص٣٩.

(٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم للجميع دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، **مرجع ســـابق**، ص١٦٧.

(٤) ياسر فتحي الهنداوي، ونسرين صالح محمد، "دور المنظمات غير الحكومية في تخطيط وتقويم برامج محو أمية الكبار في مصر وباكستان"دراسة مقارنة"، **المؤتمر السنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين**

حيث تنقسم برامج محو الأمية إلى مستويين، المستوى الأول ويعادل مستوى نهاية الصف الثالث في الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، وعدد ساعاته٤٥٦ ساعة بمعدل ١٢ ساعة في الأسبوع أي ١٦ حصة كل منها ٤٥ دقيقة، ويلتحق بهذا المستوى كاملو الأمية، والمستوى الثاني ويعادل مستوى نهاية الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي وعدد ساعاته ٤٥٦ ساعة بمعدل ١٢ ساعة في الأسبوع، ويلتحق بهذا المستوى من اجتاز الدراسة في المستوى الأول، أو من يثبت من التصنيف عند التحاقه أنه نال قسطاً من التعليم يعادل هذا المستوى، وتضمن البرنامج اللغة العربية- الرياضيات- والثقافة العامة (وتشمل الثقافة الدينية والاجتماعية والثقافة العلمية والصحية)- التدريب المهني للذكور والاقتصاد المنزلي للإناث[1].

وعند وضع البرامج يصنف الدارسون في فئتين، من حيث مستواهم عند بدء الالتحاق بالدراسة، وتوضع المناهج الدراسية طبقاً لهذا التصنيف؛ على أن تقوم لجان فنية بتحديد المستويين وعدد الساعات اللازمة لتعليم كل مستوى ووضع بدائل لطرق التعليم بما يلائم نوعيات الدارسين وظروف البيئات المختلفة؛ حيث أنه باختلاف جنس الفرد وعمره ونشأته وثقافته ووضعه الاجتماعي ومعتقداته وخبراته يختلف أيضاً محتوي البرامج المقدمة للدارسين.

شمس"**المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي**"، في الفترة من (٢٤- ٢٦ ابريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص١٠٢٩.

(١) حافظ فرج أحمد، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، **مرجع سابق**، ص١٩٩.

حيث يؤكد باولو فريري أن نقطة الانطلاق في برامج محو الأمية يجب أن تكون الواقع على المستوى الفكري والعملي، فواقع المتعلمين باختلافه يجب أن تتضمنه البرامج التعليمية (ألفاظ- صور- أشكال) لكي يتحرر من التبعية[1].

فقديماً كانت برامج محو الأمية منعزلة عن غيرها، فهي نظام لا يتصل بغيره من النظم، سواء من حيث المضمون أو التنظيم، بمعنى أن مضمون برامج محو الأمية غالباً ما يدور في إطار من الجمل والموضوعات التي تصمم بحيث تخدم تعليم القراءة والكتابة والحساب، دون نظر إلى استخدام هذه المهارات في مواصلة التعليم أو في التكامل بين هذه البرامج وبين برامج أخرى لتعليم الكبار يحتاج إليها الأمي مثل الثقافة العمالية أو الإرشاد الزراعي.

ومن المنطلقات الهامة التي تحدد هذه النقطة القانون رقم (٨) لعام ١٩٩١م حيث ينص على أن تتولى الهيئة العامة لمحو الأمية وضع خطط وبرامج محو الأمية ومتابعة تنفيذها والتنسيق بين الجهات المختلفة التي تقتسم مسئولية تنفيذ هذه الخطط والبرامج في الدولة[2]، كما تقوم الهيئة بإقرار نظام الدراسة وخططها ومناهجها ومستواها ومراحلها المختلفة[3].

وفيما يتعلق بتصميم المناهج وإنجازها ، يتمثل التحدي الرئيسي في زيادة نطاق الإنجاز، مع تكييف نظم الإدارة والمحتوى وأساليب التدريس وموادها

---

(١) مبروك عبد العال إبراهيم، النظرية **التربوية عند باولو فريري فيلسوف التربية المعاصرة**، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م، ص١٥٥.

(٢) قانون رقم (٨) لعام ١٩٩١م، المادة الرابعة، **مرجع سابق**.

(٣) **المرجع السابق**، المادة الخامسة.

للســياقات والاحتياجات المتنوعة، ويمثل تعدد وتنوع الأســاليب والمناهج المسـتخدمة في التعليم لمحو الأمية نقطة قوة، تسـتجيب لمختلف السـياقات والفئات السـكانية، وفي النصــف الأول من العقد كان هناك إدراك متزايد لقيمة ربط التعلم لمحو الأمية ربطاً مباشراً بأوجه اسـتخدام محو الأمية في الحياة الواقعية، وبالنصـوص النابعة من الحياة الواقعية والمواد التي تتولد بجهد المتعلمين.

ويسـتند المنهج نفسـه قبل إعداده إلى هيكلة التعليم التي ترسـمها الجهات الرسـمية لعملية محو الأمية، وتحدد فيها نوع الشـهادة المطلوبة، ومراحل التعليم وحلقاته، ووظيفة كل مرحلة مع المدة الزمنية المخصصة لها[١].

والمؤكد أنه توجد صفات للمنهج الناجح في محو الأمية، حيث يجب أن يتوفر فيه المنطقية في ترتيب المادة المقدمة، والتراكمية بحيث يبنى كل درس على السـابق، والتكاملية حيث يتم تعليم القراءة والكتابة والتهجي والقواعد معاً في المرحلة الأساسية[٢].

حيث أكدت دراسـة "فايز مراد، ٢٠٠٨م"[٣] أنه من أهم شروط نجاح برامج محو الأمية هي التكامل بين مجالات الدراسـة، واحترام الدارس الكبير، وقيام البرنامج على احتياجات الدارسـين، وأن تمثل القضـايا الاجتماعية والاحتياجات الشـخصـية الحيوية جزء أساسي من البرنامج، وأن يكون البرنامج مصحوباً بتعليم مهني، أما

---

(١) فوزي أيوب، **قواعد تأليف مناهج وكتب محو الأمية في الدول العربية**، الجزء الأول، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠٠٣م، ص٩.

(٢) Skinner. L., et.al, "The Challenge of Adult Literacy: Students with Learning Disabilities in The ABE Classroom", **Adult Basic Education**, Vol(١٠), No(٣), Fall ٢٠٠٠, P١٦٢.

(٣) فايز مراد مينا، "دروس مستفادة في تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامج محو الأمية"، **المؤتمر السنوي السادس لتعليم الكبار"تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضـوء الجودة"**، في الفترة من(١٤-١٦أبريل ٢٠٠٨م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص١٦٢-١٦٨.

المشـــكلات والمعوقات التي تواجه تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية فتبرز في اتســـاق التعليم مع الامتحان النهائي، وعدم تكوين المعلمين الملائمين للعمل في هذا المجال، وغياب وحدة الفكر بين المســـئولين، وعدم مراجعة وتقويم البرامج وفقاً لدراســـات وبحوث علمية وميدانية، وعدم اســـتعمال وســـائل علمية عند تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية؛ لذلك ســـتقوم الباحثة بعرض سريع لمكونات برامج محو الأمية والذي يشمل المحتوى والأهداف وأساليب التدريس ثم تقويمه وتطويره.

أولاً: أهداف برامج محو الأمية:

أقر المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية أهداف مناهج محو الأمية الآتية[1]:

- تعميق الشـعور الديني وتكوين الاتجاهات السـليمة نحو الدين، وبخاصـة فيما يتصل بالتعرف الصحيح على الممارسات الدينية.
- اكتساب بعض الاتجاهات الاجتماعية السليمة بالنسبة لحماية البيئة من التلوث وتنظيم الأسرة، والتركيز على زيادة الإنتاج وتحسينه، والمشاركة الإيجابية في
- الحقوق المدنية، وترشـيد الاسـتهلاك، والإفادة من الخدمات التي توفرها الدولة، والتعاون والتكافل الاجتماعي[2].
- تكوين الاتجاه نحو استمرار التعليم واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

وقد أوصت دراسة "إلهام عبد الحميد، ٢٠٠٤"[3] بأن تكون برامج محو الأمية ذات أهداف مرحلية محددة لتتكامل المحاولات في هذا الصدد، ولابد أن تركز على

---

(١) حسن محمد حسان وآخرون، التربية وقضايا المجتمع المعاصرة، **مرجع سابق**، ص٢٠١.

(٢) عبد الله محمد بيومي، دراسة مسحية لأنظمة تعليم وتدريب المتسربين والمحرومين من التعليم الأساسي، **مرجع سابق**، ص٩٢.

(٣) إلهام عبد الحميد فرج، "رؤى مستقبلية لطرائق وأساليب تعليم الكبار"، **مرجع سابق**، ص١١٧.

المحاولات العلمية للدارسين ووجهات نظرهم في الحياة والمجتمع، ويمكن الاعتماد على برامج الحقيبة التعليمية التي تجعل المتعلم وثيق الصلة بالمجتمع ومشكلاته.

والهدف الرئيسي للبرنامج الذي تتبناه الخطط التنفيذية لمحو الأمية منذ إنشاء هيئة محو الأمية هو الوصول بالأمي إلى المستوى التعليمي والثقافي الذي يمكنه من توظيف خبراته القرائية والكتابية والحسابية في مواصلة الإطلاع، والانتفاع بها في حياته العملية بالإضافة إلى الوعي بمشكلات بيئته وقضايا مجتمعه، وأوضاع المهنة التي يمارسها ويعادل هذا المستوى مستوى نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ولكن انصرف التركيز على محو الأمية التي طغى فيها الاهتمام بالنظريات والآليات والإجراءات (تخطيط ، متابعة ، تقويم) وإعداد المعلم والجهود الطوعية واللامركزية، إلى غير ذلك من الينبغيات دون اهتمام واع هادف متواز بالكم أو بالمضمون أو بالمحتوى الذي تتطلبه عمليات محو الأمية وتعليم الكبار مع خصوصية المرحلة التاريخية في حياة المجتمع المصري، أي اهتمام بالوسائل أكثر من الغايات، وبالآليات أكثر من المضمون، وحتى مع الجهد الفني المبالغ فيه لم تنم الزيادة في

عدد المتعلمين بأكثر من١ % أو ٢ % في أحسن الحالات من مجموع الأميين خلال الفترة من ١٩٤٤م حتى ٢٠٠٥م[1].

كما تتضح الفجوة في صورة من أبرز صورها بين الخطاب الرسمي والواقع المتحقق، بين الفكر والقول من ناحية وبين الفعل والإنجاز من ناحية أخرى، وتتعرض

---

(١) حامد عمار، **الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٦م، ص١٩٧.

برامج محو الأمية في مجال التطبيق لجملة من الصعاب من بينها ذلك البعد الأخلاقي الذي جعل من الموارد المتاحة مجالاً للمجاملة، بل وللفساد والإفساد[1].

وتتجلى الأهداف المراد تحقيقها في ثنايا المحتوى الذي يقدم للفئة المستهدفة، فالمحتوى هو الترجمة للأهداف على أرض الواقع، وفيما يلي عرض لمحتوى مناهج محو الأمية المقدمة من وجهة نظر الدراسات السابقة، وذلك على حد علم الباحثة.

ثانياً: مناهج محو الأمية:

يمثل المنهج أحد مكونات أي منظومة تعليمية حيث تتفاعل مكونات هذه المنظومة لتحقيق أهداف المؤسسة، والمنهج الذي يعد لمحو أمية الكبار من الأهمية أن يتكامل مع احتياجات المؤسسة واحتياجات المنتفعين وهم الكبار الذين تقدم لهم الخدمة، حيث أكدت دراسة "دعاء عبد اللطيف، ٢٠٠٤م" أن مقررات برامج محو الأمية لا تراعي نتائج البحوث الميدانية التي تتعلق بأولويات اهتمام الأميين في مصر والتي هي بالترتيب كالآتي: زيادة الدخل، التثقيف الديني، إتقان الحساب والقراءة والكتابة، متابعة الأحداث الجارية، تعلم التربية الأسرية، وأخيراً مواصلة التعليم؛

---

(١) حامد عمار، **دراسات في التربية والثقافة٣: في التوظيف الإجتماعي للتعليم**، القاهرة: الدار العربية للكتاب، ط٢، ١٩٩٧م، ص٦٥.

حيث أن هذه المقررات لا تؤدي إلى الغرض من اكتســـاب حرفة أو مهنة معينة[1].

مما سبق يتضح أن المحتوى الذي يقدم للأميين الكبار لا يختلف عن محتوى الصغار، فالواقع يشير إلى أن تصميم برامج محو أمية الكبار يكون بنفس الفكر المتبع في تعليم الصغار، فقد أوضحت دراسة "حمدي عبد العزيز، ٢٠٠٨م"[2] أن كتب محو الأمية متشـــابهة مع ما يتعلمه الصـــغار من مضـــامين، فكتب محو الأمية بعيدة في مضمونها عن المستوى الذهني والثقافي الذي يعيشه الأمي الكبير، كما تكاد تتشابه الكتب والمواد التعليمية في معظم البيئات دون تنوع لها حســـب الاحتياجات داخل هذه البيئات المتباينة.

فمن الملاحظ توحيد المقررات والكتب على مستوى الجمهورية، فما يؤخذ في البيئات الصحراوية يؤخذ في البيئات الريفية والبدوية والحضرية؛ مما يجعل المقررات منفصلة عن الأميين وعن حياتهم المعيشية، ولما كان محو الأمية يؤدي في النهاية إلى مســـتوى المحو الحضـــاري الذي يعمل على جبهتين: أمية الفرد وأمية مجتمعه، فإن معرفة أبعاد وصفات كل من هذه العوالم التي تفرز الأميين وتؤثر في تشكيلهم عقلياً

(١) دعاء عثمان عبد اللطيف، عوامل النجاح والفشل في جهود محو الأمية في مصر في الفترة من ١٩٧٦م-٢٠٠٠م، **رســـالة دكتوراه**، معهد الدراســـات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ص٢٨٥-٢٨٦.

(٢) حمدي عبد العزيز إمام، "مناهج محو الأمية وما بعدها – رؤية مســـتقبلية"، المؤتمر **الســـنوي الســـادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شــــمس"تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضــــوء الجودة"** ، في الفترة من(١٤-١٦ أبريل ٢٠٠٨م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٤٣٤.

ونفسياً واجتماعياً، تصبح أمراً ضرورياً لاستكشاف الحاجات النوعية ومواجهة متطلباتها في تصميم مناهج محو الأمية على نحو وظيفي متلائم وفعال[1].

وفي التقرير الختامي لاجتماع قيادات تعليم الكبار لوضع تصور لتطوير برامج تعليم الكبار في الوطن العربي، فقد أوصت بأنه ينبغي مراعاة خصائص الكبار عند وضع البرامج خاصة من حيث الدافعيه والحوافز للالتحاق بالبرنامج؛ وهذا يعتمد على مدى ملائمة فرصة التعلم الفعلية لحاجات الكبار، أيضاً السن إذ لابد من أخذ عنصر اختلاف أعمار الدارسين وخبراتهم في الحسبان عند تصميم البرامج، كما أنه يجب توفير التنوع والمرونة في البرنامج ليتناسب مع احتياجات الدارسين وقدراتهم على التعلم[2] .

كما أوصت اللجنة بأنه يجب إعطاء عناية لعناصر المنظومة التعليمية عند تصميم البرامج وتطويرها والمتمثلة في المتعلم، والمجتمع، ومتطلبات العصر والنظريات التربوية الحديثة، وأهم الشخصيات والمؤتمرات والثورات العلمية الحديثة[3].

وغالبية برامج محو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع تطبق في كثير من سياستها التعليمية تلك الاتجاهات الفلسفية التي تؤكد على العلاقة بين تعليم الكبار

---

(١) سعيد إسماعيل علي، **الأمية في الوطن العربي: الوضع الراهن وتحديات المستقبل**، الأردن: دراسات قطرية بإشراف مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ، ١٩٩١م، ص٤٣.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطوير **تعليم الكبار في الوطن العربي: وقائع اجتماع قيادات تعليم الكبار لوضع تصور لتطوير برامج الكبار في الوطن العربي**، تونس، ٢٠٠٢م، ص١٦.

(٣) **المرجع السابق**، ص١٨.

وخدمة المجتمع والمؤسسات الإنتاجية، مع إهمال الاتجاهات الإنسانية التي تؤكد على طبيعة المتعلم الكبير واتجاهاته وميوله وسمات شخصيته، وهذه الاتجاهات لا تقل أهمية عن سابقتها، والدليل على إهمال هذه الاتجاهات أنه مازال لا يوجد فرق في كثير من سياسات وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار بين الكبار وبين الصغار في ميولهم واستعدادهم وخبراتهم وسمات شخصياتهم؛ حيث يتم تحديد أهداف التعلم

للكبار وتصميم مناهجها وتحديد طرق وأساليب التدريس فيها بغض النظر عما إذا كانت تتفق مع سمات أو خبرة أو قدرات الكبار(١).

وتؤكد دراسة "إلهام عبد الحميد، ٢٠٠٤م"(٢) أن المناهج الحالية بالرغم من أنها ترتبط بالمتعلم واحتياجاته إلى حد كبير؛ إلا أنها في حاجة إلى تبسيط اللغة والمصطلحات، وتقديم المزيد من الموضوعات التي يحتاجها المتعلم والتي تجذبه وتشد انتباهه وتكون في الوقت نفسه مناسبة للوقت المحدد لدراستها(٣). فهناك تحدياً كبيراً أمام القائمين على إعداد برامج محو الأمية لتحويل الرصيد الهائل من الكم إلى الكيف، ومن التراكم إلى التناغم ومن الشفهية إلى التحريرية لكي يتواكب مع متطلبات وتحديات القرن الحالي.

---

(١) علي الشخيبي، "تعليم الكبار وتحقيق الذات دراسة في فلسفة تعليم الكبار"، **دراسات تربوية** ، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٧)، الجزء (٤٠)، ١٩٩٣م، ص٧١.

(٢) أمين فاروق فهمي، وآخرون، "المدخل المنظومي في محو الأمية وتعليم الكبار"، **المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار "محو أمية المرأة العربية: مشكلات وحلول"**، في الفترة من (١٥- ١٧ أبريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٧م، ص٤٧١.

(٣) إلهام عبد الحميد فرج، "رؤى مستقبلية لطرائق وأساليب تعليم الكبار"، **مرجع سابق**، ص١١٧.

وعلى أرض الواقع يوجد العديد من برامج محو الأمية المفعلة حالياً ومنها برنامج الهيئة العامة لمحو الأمية، أساليب وصيغ غير تقليدية تستخدمها الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وبرنامج ذوي الاحتياجات الخاصة لمحو الأمية التي تنفذها الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وبرنامج المجلس القومي للطفولة والأمومة لمحو الأمية، وبرنامج المؤسسة الثقافية العمالية لمحو الأمية، وبرنامج القناة الفضائية التعليمية لمحو الأمية، وبرنامج محو الأمية بوزارة الدفاع، وبرنامج محو الأمية بوزارة الداخلية، وبرنامج جمعية كاريتاس لمحو الأمية، وبرنامج الهيئة القبطية الإنجيلية لمحو الأمية، وبرنامج لجنة الروتاري الدولية لمحو الأمية.

ومن الملاحظ عن برنامج القناة الفضائية التعليمية لمحو الأمية أنه كانت هناك دروس تقدم من خلال القناة الفضائية لمحو الأمية إلا أن هذه القناة توقفت عن العمل في الوقت الحالي، أيضا كان هناك استخدام القنوات التليفزيونية والإذاعات المحلية التي تغطي قرى مصر في أوقات متعددة تتيح بدائل الزمان والمكان للدارسين، ويتم تجهيز مراكز مشاهدة جماعية للأميين وتعيين ميسر من ذوي الخبرة لكل مركز وتوزع الكتب والكراسات مجاناً لكل من يسجل اسمه لمتابعة الدروس التليفزيونية, ولكن توقفت هذه المراكز لعدم جدواها الاقتصادية من ناحية، ولعدم الاستفادة منها في الأغراض التعليمية التي وضعت من أجلها من ناحية أخرى.

أما باقي البرامج فمازالت قائمة ويمكن تقسيمها إلى برامج الهيئات الحكومية وبرامج الهيئات غير الحكومية؛ وفيما يلي عرض لكل منها كما وضحته الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار[١]:

أولاً: مناهج الهيئات الحكومية.

١- منهج أتعلم أتنور

---

(١) الموقع الرسمي لهيئة محو الأمية وتعليم الكبار www.net/edu_subjects.htm ، تاريخ الدخول ٢/٤/٢٠١٤م.

هو المنهج القومي لمحو الأمية بمصر وتم تطبيقه اعتباراً من أول أغسطس عام ١٩٩٦م، ويتكون منهج أتعلم أتنور من ثلاثة كتب هي الكتاب الأول يمثل مرحلة الأساس لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ويستغرق تدريسه ٤ شهور، الكتاب الثاني ويمثل مرحلة تثبيت وصقل للمهارات السابقة ويستغرق تدريسه ٣ شهور، الكتاب الثالث يمثل مرحلة الإنطلاق في التعامل مع هذه المهارات واستخدامها في تسيير الشئون اليومية والحياتية له، ويدرس في شهرين إلا أن هذا الكتاب لم يتم تدريسه.

ويحتوي منهج أتعلم أتنور على موضوعات ثقافية متعددة اجتماعية و صحية وبيئية وسياسية ودينية وجغرافية وتاريخية، ويحقق للدارس القدرة على استمراره في التعلم لمرحلة ما بعد الأمية والملاحظ في هذه الكتب أنها تدور حول عدد من المحاور التي تتصل بحياة الأمي وواقعه وتساعده على فهم مشكلات مجتمعه، ولذلك فهي تركز على التوعية الصحية والبيئية وتنظيم الأسرة، وحق الإنسان في الانتخاب والتعليم وتكوين أسرة، وتكسبه اتجاهات صحيحة مثل ترشيد استخدام الأدوية والتوعية بالأمراض الشائعة وتحسين سلوكه بصفة عامة وتدريبه على تولي المسئولية في حياته العملية مثل قراءة أوراقه الشخصية، وكتابة الرسائل وملء البيانات لطلب وظيفة أو طلب وحدة سكنية أو التعريف بكتابة المستندات أو غير ذلك، وكلها تؤدي إلى تحرير الدارس من جهله بالأشياء التي من حوله وتساعده على أن يمسك بزمام حياته وبالتالي تحريره من التبعية.

٢ - منهج زهرة تقرأ وتكتب

وهو برنامج المجلس القومي للطفولة والأمومة لمحو أمية الطفل والمرأة في القرية، الكتاب المستخدم في تدريس اللغة العربية يتكون من جزأين بعنوان زهرة تقرأ وتكتب يستهدفان معاً تمكين الدارسات من استخدام المهارات الأساسية في القراءة والكتابة وتوظيفها في مختلف مناشط الحياة من خلال (٦٢) درساً.المنهج المستخدم في الرياضيات يقع في مستويين، تحت عنوان احسب وتقدم، ويستكمل هذا المنهج بكتب الثقافة العامة.

٣ - منهج تعليم الكبار المتعددة الأغراض بحلوان:

أنشأ هذا المركز بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم واليونسكو عام ١٩٧٨م ثم انتقلت تبعيته إلى الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وهذا المركز يهدف للربط بين التعليم والتدريب المهني للمتسربين والمتسربات والذين حرموا من التعليم، مع ربط التعليم مهنياً بما يتلاءم وقدرات الدارسين ورفع مستواهم الاقتصادي والاجتماعي. وبالمركز مجال مهني للإناث يركز على الاقتصاد المنزلي والتفصيل والخياطة والتريكو الآلي وأشغال الإبرة والصناعات الغذائية، ومجال مهني للرجال يركز على النجارة ودهانات الأخشاب والسباكة والكهرباء.

٤ - مناهج التعلم الذاتي

وذلك يتحقق بطبع دروس محو الأمية على شرائط تسجيل وتوزيعها مع كتب محو الأمية ومستلزمات العملية التعليمية مجانا لتشجيع التعلم الذاتي داخل القرية المصرية ولمواجهة عدم انتظام الدارسين وتسربهم من فصول محو الأمية.

٥- منهج ذوي الاحتياجات الخاصة:

بدأت الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار اعتبارا من عام ١٩٩٩م برامج للفئات الخاصة وتشمل برامج للصم والبكم ويخصص معلم متخصص في لغة الإشارات لترجمة الدروس، مدة الدراسة ١٢ شهراً ويستخدم سلسلة أتعلم أتنور، وبرنامج محو الأمية: لفاقدي البصر ويتم في مراكز محو الأمية الملحقة بجمعيات النور والأمل، مدة الدراسة عامان، وقد تم طبع سلسلة أتعلم أتنور بطريقة برايل لخدمة فاقدي البصر وتوزيعها عليهم بالمجان.

٦ - منهج العلم نور:

تستخدمه المؤسسة الثقافية العمالية منذ عام ١٩٩٠م من خلال مشروع إنمائي متكامل لمحو أمية العاملين بالقطاع الصناعي.

ثانياً: مناهج الهيئات غير الحكومية لمحو الأمية:

٨ - منهج تعلم تحرر:

تستخدمه جمعية كاريتاس مصر، ويعتمد على ربط التعليم بحياة الدارسين ويشتمل على مستويين، المستوى الأول ومدته ٩ شهور لاستيعاب الدارس لما يقدم له من مواد وأنشطة، ويؤهل الدارس للقراءة والإملاء ويتناول قضايا مرتبطة بحياة الدارس، والمستوى الثاني ومدته ٩ شهور أيضاً للوصول بالدارس إلى مستوى نهاية

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث يقدم بعض أساسيات النحو العربي والتمرس على التعبير الحر بالكتابة.

٩ - منهج المعلم الجديد:

وهو برنامج الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية ويتكون من ثلاث مراحل مدتها، تسعة شهور كل مرحلة ٣ شهور، ويحتوي البرنامج على كتاب المعلم الجديد للمرأة في جزأين الأول والثاني، وكتاب المعلم الجديد للعامل في جزأين أيضاً، وكتاب المعلم الجديد للفلاح في جزأين أيضاً، وكتاب بعنوان "كشكول الدارس"، ويدرس كل كتاب طبقاً للموقع والبيئة، بالإضافة إلى كتب الحساب.

والملاحظ أن الكتب الثلاثة الأولى نوعية لفئات معينة لملاءمة احتياجات وخصائص من ينتظمون في فصول محو الأمية وفقاً للجنس والمهنة وللمستويين الأول والثاني، أما الكتاب الرابع فيستخدم في المستوى الثالث لكل الفئات (للمرأة وللعامل وللفلاح).

١٠ - منهج لجنة الروتاري الدولي:

من خلال "طريقة Concentract Language Encounter (CLE) وتعني "التناول المكثف لاستخدامات وتقنيات اللغة" أي برنامج محو الأمية من خلال النشاط الثقافي والمهارات الحياتية التي يعيشها الدارسون أو هواياتهم. أي تعلم اللغة عن طريق النقاش اليومي ومن خلال عمليات التفكير الخاص بهم.

والمواد التعليمية للبرنامج قليلة جداً وهي عبارة عن:كتاب يحتوي على سرد

قصـــصي ــ مدعم بالصـــور ويكون من إنتاج الدارســـين أنفســـهم ومن خلال المناقشات التي دارت بينهم. وينقسم البرنامج إلى ثلاثة مستويات هي مستوى أول من صفر وحتى الصف الثاني الابتدائي، ومستوى ثان حتى مستوى الصف الخامس الابتدائي، و مستوى ثالث للمستويات بعد مستوى الصف الخامس الابتدائي.

وقد توصـلت دراســة "فوزي أيوب، ٢٠٠٣م"[١] إلى أن موضـوعات كتب محو الأمية وصورها ورسومها ملائمة جداً للمتعلم المبتدئ لأنها مستمدة من حياة المواطن المصري العادي، ولكن تنسيق المادة التعليمية وعرضها في الكتاب يفتقر إلى التشويق والحيوية، ومن النظرة الأولى تبتعد كتب محو الأمية عن أســـلوب محو الأمية الكلاســـيكي، وتعطي لمضـــمونها طابعاً حياتياً مميزاً، كما أن كتب محو الأمية (لغة عربية وحســـاب) مرفقة بدليل مفصـــل للمعلم يتضـــمن الأهداف وخطوات الدرس والوســـائل المســـاعدة، وبمقابل ذلك تشـــكو كتب القراءة الثلاثة من درجة صـــعوبة ملحوظة بالنســـبة للأمي المبتدئ، أيضـــاً تشـــكو من الصـــياغة الملتبســـة وغير الموفقة للأســـئلة والتمارين، ومن ســـوء الطباعة في أكثر من كتاب، كما أن لغة كتاب القراءة تحتاج إلى الفصاحة والوضوح في أحيان كثيرة.

---

(١) فوزي أيوب، **تقويم مضـــمون مناهج وكتب محو الأمية في الدول العربية**، بيروت: مكتب اليونســـكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠٠٣م، ص ص٥٩، ٦٠.

كما أوصت دراسة "حسين بشير، ٢٠١٠"[(١)] على أن مناهج محو الأمية ينبغي أن تسعى إلى تنمية المهارات الحياتية وإدارة الحياة لدى الكبار، وهذا يتطلب أن تمثل هذه المهارات محوراً أساسياً في مناهج أمية الكبار، هذا بالإضافة إلى تنمية مهارات اللغة العربية والحساب، وبما يتمشى مع الاحتياجات الفعلية للدارسين

وتحقيق تطلعاتهم وطموحاتهم، كما أوصت دراسة (وفاء محمد، والسيد مسعد، ٢٠١٣م)[(٢)] بضرورة وضع معايير قومية محدثة لمحو الأمية، تراعى عند تصميم البرامج والمناهج، وأيضاً إنتاج برامج ومناهج خاصة بالطفولة المتأخرة بالاشتراك مع الجهات المختصة، وإنتاج برامج.

هذا عن محتوى مناهج محو الأمية وأهميتها والتي لا تقل عن أهمية أساليب التدريس فهي الطريقة التي يستخدمها المعلم لتوصيل هذا المحتوى إلى الدارسين، وتساعد المتعلم للوصول إلى درجة الإتقان للمحتوى المقدم.

ثالثاً: أساليب التدريس للكبار الأميين:

يعد الطريق السليم إلى نجاح الدارسين في برامج محو الأمية وبناء عقولهم على نحو سليم هو تمهيد الطريق لهم باستراتيجيات جيدة لكيفية تنظيم وقتهم

---

(١) حسين بشير محمود، "حول المهارات الحياتية وإدارة الحياة في مجال محو الأمية"، **المؤتمر السنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"**، في الفترة من (٢٤-٢٦ أبريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ٩٣

(٢) وفاء محمد عبد القوي، والسيد مسعد عبد الجواد، "برامج محو الأمية وتعليم الكبار: قراءة نقدية في ضوء مجتمع المعرفة"، **المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز تعليم تعليم الكبار "الإرتقاء بتعليم الكبار في الوطن العربي وصولاً لمجتمع المعرفة"** في الفترة من (٢٧-٢٩ أبريل ٢٠١٣م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٦٩٦.

وإدارته، وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها للحصول على المعلومات السليمة في أقل وقت وبأقصر الطرق، وكل ذلك يتسنى لهم عن طريق مهارات وأساليب التعلم التي تحقق لهم النجاح في حياتهم الدراسية وفي جميع أعمالهم وأمورهم في الحياة.

ومع تنوع فئات الدارسين والمحتوى وتعدد الأنشطة التعليمية والبرامج المساندة؛ فإن ذلك يتطلب التنوع في استراتيجيات التعليم بما يتلائم مع طبيعة الدارسين، فهناك طرق عديدة للتدريس في مجال محو الأمية مثل المحاضرة والمناقشة، والندوة، وورشة العمل، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، والمجموعات الصغيرة، والطرق الكشفية، والتدريب الميداني، ويجب مراعاة بعض الاعتبارات ومنها أنه لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة من طرق التدريس، والأهم هو مشاركة الدارسين[1].

هذا ما أوصت به دراسة "حمدي عبد العزيز، ٢٠١٠م"[2] بالتنويع في استراتيجيات التدريس داخل فصول محو الأمية من بين إستراتيجية التعلم النشط وإستراتيجية العصف الذهني، وإدارة مناقشة مع الفصل أو في مجموعات، وإستراتيجية لعب الأدوار، وتنمية التفكير النقدي، وإستراتيجية ألعاب الذاكرة، وإستراتيجية التعلم بالنمذجة، والتدريس التبادلي، وإستراتيجية أساليب التعلم بالمشاركة.

---

(١) فايز مراد مينا، **مناهج تعليم الكبار: علم تعليم الكبار كتاب مرجعي**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ص ص٢٠٤-٢٠٦.

(٢) حمدي عبد العزيز الصباغ، "تنويع التدريس في فصول محو الأمية: استراتيجيات مقترحة"، **المؤتمر السنوي الثامن لمركز تعليم الكبار"المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"**، في الفترة من (٢٤- ٢٦ أبريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص٤٠٥-٤١٦.

ومن ناحية أخرى فإن أساليب التعلم النشط تسهم في توفير بيئة تعليمية مثلى في برامج محو الأمية؛ إذا ما استندت إلى مبادئ أساسية منها تنشيط الدافعية الذاتية وامتلاك الثقة في التعبير عما يمتلكه الدارس من أفكار واستخراج المعلومات من مختلف المصادر، والقدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأى، وقد ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط في برامج محو الأمية نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها الدارس بعد كل موقف تعليمي، والتي تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي.

لكن الكبار يحضرون إلى فصول الدراسة وقد كونوا لأنفسهم استراتيجيات للتعلم اكتسبوها من خلال تجربتهم وخبراتهم في الحياة، وهذا ينطبق على الأميين الكبارن فهم وإن كانوا أميين إلا أنهم عندما يأتون إلى الدراسة يكونون قد سبق لهم تعلم أشياء كثيرة لسنوات طويلة ومن ثم تكونت لديهم أساليب فعالة في التعلم.

مما سبق يتضح أن عدم الاستفادة من الأساليب والطرق التعليمية الحديثة ومن بينها التعلم عن بعد في برامج محو الأمية يقلل من استفادة الدارسين على نحو أسرع وأكثر تأثيراً.

رابعاً: تقويم برامج محو الأمية:

يمثل تقويم برامج محو الأمية عنصراً أساسياً في عملية تخطيطها، وتعرف عملية تخطيط وتقويم برامج محو الأمية كعملية واحدة متكاملة لا تتجزء، وهي تلك العملية الهادفة إلى إعداد وتطبيق وتطوير برامج محو الأمية[1]، هذا ويعد التقويم عنصر أساسي من عناصر برامج محو الأمية، إذ أن تطبيق برامج

---

(١) ياسر فتحي الهنداوي، ونسرين صالح محمد، "دور المنظمات غير الحكومية في تخطيط وتقويم برامج محو أمية الكبار في مصر وباكستان: دراسة مقارنة"، **مرجع سابق**، ص١٠١٧

محو الأمية لن تتحقق فاعليته إلا من خلال التقويم المستمر، ولا يعني تعميم المنهج أنه يعتبر صـــالحاً مطلقاً، ولكنه يعني أنه صـــالح لأن يطبق مع دوام التقويم والمتابعة والتطوير، وذلك وفق نمو الخبرة المكتسـبة من تطبيقه ووفق المتغيرات التي تواجهه.

حيث يهدف التقويم إلى كشف صلاحية المنهج وفعاليته؛ لذا يجب أن يشمل اســـتراتيجيات التعلم والتعليم، والأنشـــطة، والبرامج، وتكنولوجيا التعليم، وإدارة المنهج، مع أهمية تنوع أدوات التقويم والجهات التي تســـند إليها عمليات التقويم، فإذا كانت الجهة المسـئولة عن تقويم وتطوير برامج محو الأمية قد عانت الكثير من صور التعثر والفشل، فقد نظرت إليها السلطة وكأنها مقهى معاشات لضباط القوات المسلحة، فمهمة الهيئة لها رجالها وعلماؤها المتخصصون، الأقدر على أدائها[1].

فلقد وجه الكثير من النقد لتلك المناهج التقليدية التي تضـــعها الهيئة، حيث حاول بعض المسئولين تطوير المضامين التربوية، بحيث تراعي فيها احتياجات المتعلم وســـيكولوجيته وخبرته الســـابقة، إلا ان المناهج لازالت تحتاج للكثير من التطوير، وتتمثل أوجه القصـــور في برامج محو الأمية في عدم توفر الإمكانات الكافية المادية والبشرـــية لإعداد هذه المناهج وتنفيذها، كما أن محتوى المناهج يعتمد على الحفظ في تحصـيل المعلومات، وعدم توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، وعدم اسـتخدام وسائل تعليمية كجزء مكمل لإستراتيجية التدريس[2].

وانطلاقاً من أن الحاجات التعليمية لهذه القوى البشرـــية متغيرة ومتأثرة في نفس الوقت بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية وخاصة في

---

(١) سعيد إسماعيل علي، الثورة والتعليم، **مرجع سابق**، ص٢٥٣.

(٢) حمدي عبد العزيز الصـــباغ، "إدارة جمع المعلومات المتعلقة بخطط محو الأمية: برنامج تدريبي مقترح لمشرفي برامج محو الأمية"، **مرجع سابق** ، ص٦٧٠.

مجالات تكنولوجيا الإنتاج والخدمات والاتصـــالات والمعلومات، فقد صـــارت الحاجة ماســـة إلى إعادة النظر في مناهج محو الأمية لتواكب متغيرات العصرـــ من ناحية وتلبي الاحتياجات التعليمية الحقيقية للمســـتهدفين، وتعدهم كقوى متعلمة مدربة واعية من ناحية ثالثة.

حيث أن العدد الوفير المتنوع من طرق تقدير الحاجات التعليمية يجعل من الصعب اختيار الطرق التي تعد من أفضلها في حالة معينة، وهي مراكز تقييم، لجان اســتشــارية، مســح اتجاهات، مجموعات حوار، مقابلات مع المشــاركين المتوقعين، مطالب للإدارة، ملاحظات عن الســلوك، تقييمات أداء، بيانات تنظيمية، اســتفتاءات واختبارات كفاءة، ومع أن هذه الطرق قد تم وصــفها لكي تســتخدم عند اتخاذ قرار بتحديد البرنامج الذي يقدم، فإنها أيضاً تستخدم في تحديد الموضوعات التي يمكن أن

توضع في البرنامج[1]، فقد يكون الكبار على غير وعي ببعض حاجاتهم التعليمية التي قد تكون كامنة في اتجاهاتهم واختياراتهم، بينما هم على وعي ببعض الحاجات التعليمية الأخرى التي يســتطيعون أن يحددوها صراحة وبوضــوح في اســتجاباتهم للأسئلة.

وعلى الرغم من التعدد في برامج محو الأمية إلا أنها لا تزال برامج تقليدية في طبيعتها مما يؤدي إلى عزوف المســتهدفين عن المشــاركة فيها، وحتى البرامج غير النمطية لم يتمكن منفذيها من جعلها برامج تتسم بالإستدامة والقابلية للتعميم إما

---

(١) آلان ب .نوكس، **معاونة الكبار على التعلم تخطيط البرامج وتطبيقها وإدارتها**، ترجمة: محمد محمود رضوان، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ١٩٩٣م، ص٧٨.

لظروف التمويل الغير مســـتمر أو لعدم توثيق هذه التجارب بالشـــكل الذي يسمح بتعميمها[1].

وتؤكد دراســـة "محمد مصـــطفى، ٢٠١٢م"[2] على ضرورة تركيز المناهج على قضـــايا العصرـــ والعولمة، والتفكير النقدي، والتكيف مع متغيرات ســـوق العولمة، والتسـامح وقبول الآخرين، والتكامل مع تكنولوجيا العصرـ كما أكدت الدراسـة على تطوير المناهج والأخذ بالتعددية في المناهج التعليمية للأميين، وتفعيل مناهج متعددة مرنة تستجيب لحاجات الدراسين وتسمح باكتساب المهارات المتعددة مثل

اســـتخدام المدخل المنظومي في محو الأمية، كما يجب إعادة برامج التدريب المهني للأميين، وتعلم مهنة تســـتجيب لطموحات الأميين وما هو حديث ومواكب للعصر مثل إصلاح المحمولات وأجهزة الكمبيوتر .

هذا ما أكدته دراسة "رضا محمد، ٢٠٠٣م"[3] حيث يفتقر كتاب "اتعلم اتنور" لموضوعات تستهدف تهيئة الدارسين لسوق العمل المتغير، وأيضاً عدم كفاية

---

(١) اقبال الأمير السمالوطي، محو الأمية مدخل للتنمية المستدامة: نموذج حواء المستقبل في تمكين الأسرة"، **ملخص المؤتمر الســـنوي العاشـــر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس، "تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"**، في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل٢٠١٢م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص١٩.

(٢) محمد مصــطفى عبد اللطيف، "رؤية مسـتقبلية لدور الهيئة العامة لتعليم الكبار بمصــر في ضــوء التنمية المســتدامة"، **ملخص المؤتمر الســنوي العاشــر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شــمس"تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"**، في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل٢٠١٢م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص٦٤_ ٦٦ .

(٣) رضــا محمد عبد الســتار، "تطوير برامج محو الأمية لتهيئة الدارسـين لعالم العمل المتغير"، **المؤتمر الأول لتعليم الكبار في عصر المعلوماتيه: رؤى وتوجهات**"، في الفترة من (٢٤-٢٦ مارس ٢٠٠٣م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ٣٦٦.

موضــوعات الكتاب الثاني؛ لأنها غير مقصــودة ووضــعها هامشيــ، وأوصــت الدرا سة بضرورة الترابط بين الفلسفة والأهداف وتطوير المنهج و سلسلة النشاطات المصاحبة للمنهج طوال فترة البرنامج.

وأكدت دراســة "ســعيد محمد، ٢٠٠٧م"[١] أنه لنجاح برنامج تعليمي للكبار يجب دراســة وفهم المؤثرات التربوية المتعددة (محلية وعالمية) والتي تســاعد في تحقيق أهداف هذا البرنامج أو تعوق تحقيق أهدافه بصورة جيدة، كما ترجع "نجوى يو سف، ٢٠٠٧م"[٢] الفشل في برامج محو الأمية إلى قصور المتابعة الشاملة؛ بالرغم من مساعدتها على تعبئة الناس ورفع وعيهم بالمشكلات الناشئة عن الأمية.

من قراءة الواقع يلاحظ أنه لا يوجد اهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية بفصول محو الأمية، رغم أهمية ذلك بالنسبة للدارسين الذين يرغبون في استكمال تعليمهم بالمراحل الأخرى بعد محو الأمية، كما لا يوجد منهج خاص للتربية الدينية لتلبية الحاجات الدينية للدار سين بفصول محو الأمية، والواضح أن التعليم النظامي متحيز بطبيعته للقطاع الحديث من الاقتصــاد ولا يلبي احتياجات المناطق الريفية، واحتياجات المرأة، ويناســب صــغار الســن ولا يهتم بمطالب اليافعين خاصــة منهم الأميين وغير القادرين على الاســتمرار في التعليم ولا يوجد اهتمام بالبرامج الثقافية المقدمة لهم.

---

(١) ســعيد محمد الســعيد، "المنهج الخفي وبرامج تعليم الكبار"، **المؤتمر الســنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شــمس"اقتصــاديات تعليم الكبار"** في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٩٨.

(٢) نجوى يوســف جمال الدين، "الإقتصــاد الجديد ودور تعليم الكبار في تحقيق التغير الإجتماعي"، **المؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"اقتصاديات تعليم الكبار"**، في الفترة من (٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٤٧٦.

لذلك أوصــت دراســة "عبد العزيز الســنبل،٢٠٠٠م"[١] بضرــورة الاهتمام بالبرامج الثقافية التي تقدم للأميين والمتحررين من الأمية وذلك في ضـــوء حاجاتهم الحقيقية التي يمكن معرفتها من خلال الدراسـات والبحوث العلمية التي تســتند إلى المنهج العلمي لإجراء هذه الدراســـات، وضرورة إثراء المواد التعليمية المقدمة إلى الأميين بمواد جـديـدة تواجـه متطلبـات العصرــ وعلى ضـــوء التغيرات العلميـة والتكنولوجية ، والاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة.

وقد كشــفت دراســة "أمل عبد المنعم، ٢٠٠٧م"[٢] عن ضـعف اهتمام منهج محو الأمية بعرض الأدوار الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمرأة، وأيضاً ضعف فهم الدارســين والدارسـات لهذا الدور الهام، كما أوصــت دراســة "ســعيد محمد، ٢٠٠٧م"[٣] بضرــورة إعداد كتب خاصــة بالنســاء في برامج محو الأمية، بحيث تلبي الكتب الاحتياجات الفعلية للمرأة، وتتناسب مع الدور الذي تمارسه في الأسرة وفي المجتمع وتتناسب كذلك مع طبيعتها .

ورغم تعدد المناهج التي تقدم للدارســين إلا أن هذا التعدد والتنوع في هذه المناهج لا يكفي وحده لتحقيق جودة التعلم، إذ لابد من مراعاة عدة أمور عند تطوير المنهج وتنفيذه؛ لأن الميدان هو المعيار الحقيقي للحكم على المنهج ومدى

---

(١) عبد العزيز بن عبد الله السنبل، "تعليم وتعلم الثقافة العامة في محو الأمية وتعليم الكبار" ، **العلوم التربوية** ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، أبريل ٢٠٠٠م، ص ٣٠٧.

(٢) أمل عبد المنعم السيد، "تقويم منهج محو الأمية في ضـوء أدوار المرأة" ، **رسـالة ماجسـتير**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٧م، ص٥.

(٣) ســعيد محمد الســعيد، "تحديد الإحتياجات التعليمية للمرأة بالريف"، **المؤتمر الســنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"محو أمية المرأة العربية: مشكلات وحلول"**، في الفترة من (١٥ – ١٧ أبريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م، ص١٠٩.

ملائمته للدارســـين، ومدى نجاحه وتحقيق أهدافه، وأحياناً يكون المنهج لا يتناسب مع امكانات الدارسين، ورغم أهمية دراسة الاحتياجات الفعلية للدارسين إلا أن الواقع يشـــير إلى أنه لا توجد بالفعل دراســـات دقيقة عن الاحتياجات التعليمية الفعلية للدارسين[1].

مما سبق يتضح أنه على الرغم من الجهود التي بذلت لتحسين وتطوير مناهج محو الأمية إلا أن المناهج قلما تسعى إلى غرس الشعور بالشخصية الوطنية والتماسك الاجتماعي في ذهن الدارســين، ولا تتمشىـ مع اتجاهات المجتمع ومطالبه والتغيرات السرــيعة الحادثة فيه، ولا تعالج الســلوكيات ولأنشــطة الحياتية المختلفة لجمهور الأميين، وتحقيقاً لذلك فقد بلور مجلس خبراء الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار فلسفة تطوير وتحديث منهج محو الأمية من خلال[2]:

- رصــد المبررات الأســاســية للتطوير، والمتغيرات المرتبطة بها، والأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج وهو منهج الخبرات والأنشطة المتكاملة.
- تحديد غايات وأهداف المنهج من حيث المجالات والمستوى.
- تحديد الأســس العلمية والفنية الحاكمة لبناء المادة التعليمية لســلســلة كتب المنهج المطور لمرحلة الأساس.
- تحديد الأنشطة المصاحبة لمحاور المحتوى.
- و ضع مخطط سلسلة كتب "اتعلم واتنور" وتجربتها وتعديلها، وإعداد سلسلة أدلة المعلم المصاحبة لها.

---

(١) حمدي عبد العزيز الصـــباغ، "إدارة جمع المعلومات المتعلقة بخطط محو الأمية: برنامج تدريبي مقترح لمشرفي برامج محو الأمية"، **مرجع سابق**، ص٦٧٠.

(٢) محمد حسن الرشيدي، "نماذج تطبيقية لمنهج محو الأمية وتعليم الكبار في سلسلة أتعلم اتنور"، **المؤتمر العربي الرابع لمركز تطوير تدريس العلوم "حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم"**، في الفترة من (٣ – ٤ أبريل ٢٠٠٤م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٤٧٧.

وتقوم الهيئة بتطوير مناهج كل من محو الأمية وتعليم الكبار بما يحقق أهداف تطوير التعليم وفقاً لروح العصر مع مراعاة البيئات المختلفة وبصفة خاصة بالنسبة للتعليم الفني، ويراعى في جميع الأحوال أن تحدد مواعيد الدراسة بما لا يتعارض مع أوقات العمل أو مصالح الإنتاج وحسن سير الخدمات[1].

وفي إطار مساهمة اليونسكو في توفير مناهج جاذبة وملائمة للكبار في البيئات المختلفة تم تطبيق الأفكار التالية: خريطة مناهج محو الأمية وتستهدف إعداد إطار عام لمنهج محو الأمية في ضوء الإتجاهات المعاصرة لتعليم الكبار؛ بما يتوافق مع الإحتياجات الفعلية للدارسين، وتحقيق تطلعاتهم وطموحاتهم وتنمية قدراتهم الإبداعية، أيضاً قامت المنظمة بتطبيق المنهج السريع لمحو الأمية "أنت وحياتك" ويهدف إلى تعلم القرائية بالطريقة السريعة ومحو أمية الدارس خلال ثلاثة أشهر، ثم قامت المنظمة بتطبيق المنهج الوظيفي لمحو الأمية "اتعلم واربح" وجاء هذا المنهج إنطلاقاً من أهمية ربط برامج تعليم الكبار ببرامج الحد من الفقر بصفة عامة، والمرأة بصفة خاصة[2].

مما سبق يتضح أن تنظيم برامج محو الأمية وتحسين نوعيتها يتطلب تحديث وتطوير مناهج كتب محو الأمية بما يتناسب مع احتياجات الفئات المستهدفة، وتأخذ بعين الإعتبار مستجدات العصر، ومواجهة ما أفرزته من مشكلات ، وتعزيز احترام القيم والمعتقدات الدينية والهوية.

---

(١) القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م، المادة الخامسة، **مرجع سابق.**

(٢) رضا السيد حجازي، "اليونسكو وآفاق جديدة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار بمصر"، **المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"ادارة تعليم الكبار في الوطن العربي"**، في الفترة من (٣-٥ مايو ٢٠٠٩م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص ص٨٣٨ ، ٨٣٩.

أيضاً أهمية توفير برامج لمحو الأمية بحيث يصبح كل فرد قادراً على الحصول على الفرصة التعليمية التي تناسبه من هذه البرامج، سواء كانت هذه الفرصة هي الأولى بالنسبة له أم الثانية، لأن الحق في التعليم هو أكبر من مجرد محو الأمية الأبجدية أو الوظيفية أو التربية الأساسية أو غير ذلك من مفاهيم التعلم، التي لا تركز على شمول العملية التعليمية لكل جوانب االتعلم، وإنما تعدى كل هذا في مجمله على أن حق المتعلم أن يشارك في تدوين التاريخ، ولعل هذا يعني جانب الفاعلية والمشاركة من جانب المتعلمين في صنع الأحداث التي تؤثر على حياتهم بإيجابية ووعي، ولمواجهة المطالب التي يفرضها الحق في التعليم لابد من توفير برامج محو الأمية لجميع الأميين حتى تتوافر ديمقراطية التعليم فتصبح متاحة للجميع دون تمييز.

وذلك يتطلب العمل على توسيع وتنويع برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وإدماجها في صلب الإستراتيجيات الوطنية للتعليم والحد من وطأة الفقر، اعترافاً بالدور الحيوي الذي يؤديه محو الأمية في مجال التعليم مدى الحياة، وتأمين سبل العيش السليم، والصحة الجيدة، والمواطنة النشطة، وفي تحسين نوعية الحياة بالنسبة للأفراد والمجتمعات.

الجانب الثاني: التمويل

نبذة عن تمويل التعليم:

إن التعليم لم يعد خدمة تقدمها المجتمعات لأبنائها أو هبة تمنحها الأمم لبعض الأفراد من ذوي الجاه والسلطان، ولكنه استثمار له عائد على المجتمع في آن واحد، فتقدم الدول لم يعد يقاس بما لديها من كنوز وممتلكات بقدر ما تمتلكه من

قوى بشرية مؤهلة ومدربة، وذلك لأن الاهتمام بالقوى البشرية يعد من أهم الثروات إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وقد أكد ألفرد مار شال والذي يعتبر من أوائل الذين أبرزوا القيمة الاقتصـــادية للتعليم حين أوضـــح أن أكثر أنواع الإســـتثمارات الرأسمالية في البشر.

فمشكلة التمويل من المشكلات التي تحتاج من المجتمعات أن توليها أ سبقية ملحوظة ضمن ما هو عاجل من مشكلات، وذلك لأنها تمثل إحدى المشكلات الرئيسة التي تواجه النظم التعليمية المعاصرة في مختلف دول العالم المتقدم منها والنامي، ومشـــكلة تمويل التعليم بنوعيه النظامي وغير النظامي تتطلب توفير التمويل اللازم حتى لا تصطدم طموح المسؤلين في تحقيق أهدافهم بالموارد المالية المتواضعة.

وتشـــير العديد من الدراســـات والبحوث المتعمقة إلى أن الإنفاق على التعليم المصري وتمويله يواجه العديد من المشكلات المزمنة، والتي تؤثر على قدرته في تقديم خدمة تعليمية راقية، تتناسب مع مكانة مصر الحضارية، فالتعليم رغم كونه – نظرياً - هو القطاع الرائد للتنمية إلا أنه يمثل حقيقة الخط الهابط في حركة التنمية المصرية، ليس بحســاب الكم ولكن بأخذ عنصرـ الكيف كمعيار، وهذه النتيجة تعتبر صـحيحة تقريباً لأجيال بكاملها، ويخشىـــ أن تســـتديم ما لم يلتفت إليها مخطوطا التعليم وصانعوا القرارات التنموية معاً.

وأهم المشــكلات التي تواجه الواقع الحالي لتمويل التعليم في مصرـ والإنفاق عليه في ضوء الدراسات المتخصصة، والتي تحصرها في أربع مشكلات أساسية هي[1]:

١- عجز الموارد المالية المخصصة للتعليم عن تلبية متطلبات إصلاحه.
٢- سوء توزيع الموارد المالية.
٣- انخفاض كفاءة استغلال الموارد المالية.
٤- ضعف كفاءة الإنفاق التعليمي على المستويات المحلية.

ولذا أصــبحت معظم الدول تهتم بطبيعة العلاقة بين تكلفة التعليم وتمويله سواء أكان تعليم نظامي أم غير نظامي، فمن خلال تجديد تكلفة التعليم المستقبلية يتم التفكير في المصـــادر التمويلية لهذه التكلفة، وإذا كان التعليم النظامي يعاني من أزمة التمويل فإن التعليم غير النظامي يعاني من ضــألة الميزانية الســنوية المخصصة، فهي متواضعة إذا ما قورنت بحجم المشكلات التي يواجهها.

وفي مصر يعد تمويل التعليم أحد مسئوليات الدولة، وميزانية التعليم جزء من الموازنة العامة للدولة، التي توزع على وزارة التعليم والوزارات الأخرى، ولا توجد ضرائب محلية لصالح التعليم، أو حتى نسب محددة من الضرائب توجه للإنفاق على التعليم مباشرة، كما هو الحال في بعض الدول كالولايات المتحدة واليابان وبريطانيا، وإنما تتخلى الدولة عن بعض الضرـائب ذات الطابع المحلى، للمجالس المحلية للإنفاق منها على التعليم العام دون الجامعي، فهناك ضرائب حكومية تخلت عنها الدولة لصلح السلطات المحلية، وليس ضرائب محلية لصالح التعليم.

وتشير أدبيات البحث التربوي إلى أن التعليم المصري يعاني الكثير من المشكلات التي هي في جوهرها تتعلق بنقص التمويل اللازم للتغلب عليها مثل تدني أجور

---

(١) ضــياء الدين زاهر، "الإنفاق على التعليم المصــري وتمويله: دراســة تحليلية نقدية"، **مجلة مســتقبل التربية العربية**، يصدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٤٠) ، يناير ٢٠٠٦م، ص ص٩١- ٩٨.

المعلمين، والعجز في الأبنية التعليمية، والرسـوب، والتسرب، ويؤكد عقيل محمود أن توزيع الميزانية غير متوازن، فدائماً تكون الإعتمادات المالية الخاصة بالأجور والمكافآت أعلى كثيراً من الأبواب الأخرى، وهذا يفسر العجز والقصور في المباني التعليمية، والأدوات والخامات، والتجهيزات، والوسائل اللازمة لزيادة فعالية وقت التدريس، ومواجهة ارتفاع كثافة التلاميذ[1].

أولاً: الإنفاق على برامج محو الأمية

تشمل ميزانية التعليم كل من التعليم قبل الجامعي، والتعليم العالي والجامعي، وبرامج محو الأمية، وبرامج البحث العلمي، ويحظى البعد الاقتصادي

لبرامج محو الأمية بإهتمام كبير لأن هذه العملية تدخل في نطاق الاستثمار البشري، حيث تؤكد دراسة "مهني محمد، ٢٠٠٤م"[2] أن العائد الأمثل من محو الأمية يتمثل في تحقيق التنمية البشرية لدى الأميين الكبار، حيث تتسع الخيارات المتاحة أمامهم في تحقيق حياة خالية من العلل والأمراض وتحقيق هدف اكتساب المعرفة والتمتع بحياة كريمة تضمن حرية سياسية، واحترام الإنسان، هذا بالإضافة إلى رفع القدرات الإنتاجية للمتعلم الكبير.

ونظراً لأن محو الأمية وتعليم الكبار تكاد أن تصبح فرض عين على أفراد المجتمع الأميين، لذا يقع على كاهل الدولة تمويل برامجها مع تشجيع مبادرات التمويل المختلط بين الدولة ومؤسسات القطاع الخاص، وبالرغم من أن التحديات التي تواجه محو الأمية لا تقتصر على الجوانب المالية، إلا أن نقص التمويل المناسب

---

(١) عقيل محمود محمود رفاعي، **تطوير التعليم العام وتمويله دراسات مقارنة**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٨م، ص١٢٦.

(٢) مهني محمد ابراهيم غنايم، "الإهدار في محو الأمية وتعليم الكبار مدخل لتعظيم العائد في ضوء بعض الجهود المبذولة، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، أبريل ٢٠٠٤م، ص٢٠٨.

يظل أهم عقبة أمام إحراز أي تقدم، فهو يؤثر على التكاليف البرنامجية ويقيد الإستثمارات المؤسسية رفيعة المستوى المتعلقة بنوعية البرامج والإبتكار والإستدامة والبحث.

لذلك فقد أوصت المؤسسات الدولية كاليونسكو بأن تكون ميزانيات التعليم في حدود تتراوح بين ١٤-١٧% من الميزانية العامة للدول، ومن ٤-٥% من الدخل القومي[١]؛ حيث يمثل الإلتزام المالي من قبل الحكومات المصدر الرئيسي للأموال الموجهة لمحو الأمية وأكثرها قابلية للإستدامة واندماجاً في الخطط الوطنية للتعليم، وتنفق العديد من البلدان واحد في المائة فقط من ميزانيتها الوطنية للتعليم على محو الأمية.

وقد دعت الحملة العالمية للتعليم ومنظمة العمل إلى تقديم المعونة من أجل تخصيص ما لا يقل عن ثلاثة في المائة من ميزانية التعليم لمحو الأمية في "مبادرة محو الأمية من أجل التمكين"، ويعرقل نقص القدرات المالية بشدة إحراز أي تقدم في مجال محو الأمية؛ وثمة أسباب ثلاثة لمثل هذا النقص في الإلتزامات المالية وهي: القيود المتعلقة بالموارد، والقيود التقنية كما هو الحال في التقييم والتخطيط المالي على سبيل المثال، ووجود بيئة غير مواتية لوضع السياسات[٢].

---

(١) عقيل محمود محمود رفاعي، تطوير التعليم العام وتمويله: دراسات مقارنة، **مرجع سابق**، ص١١٢.

(٢) اليونسكو، **تنفيذ خطة العمل الدولية لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية**، متاح على www.crin.org تاريخ الدخول ٢٣-١٢-٢٠١٣م، ص٢٤.

وترى الباحثة أن هناك عدة أسباب من الممكن أن تؤدي إلى اختلاف تمويل محو الأمية عن تمويل التعليم المدرسي منها:

١- أن إدارات محو الأمية تستخدم مرافق التعليم المدرسي وغيرها من المرافق المتاحة في برامج محو الأمية.
٢- أن الملتحقين بفصول محو الأمية عادة من العاملين في النشاط الاقتصادي.
٣- أن بعض العاملين في مجال محو الأمية يعملون بالتطوع
٤- أن نوعية المدرسين والدارسين تتشابه في التعليم المدرسي، بينما تختلف في برامج محو الأمية نوعيات المدرسين والدارسين، وكذلك فترة البرنامج والمنهج.

وتمويل برامج محو الأمية بوجه خاص يحدده القانون رقم (٨) لعام ١٩٩١م حيث ينص على أن " الهيئة تقوم بتحديد ما يلزم للخطة من قدرات بشرية ومادية وفنية ومالية وحوافز تشجيعية واقتراح وسائل تمويلها، كما تقوم الهيئة بالنظر في قبول المعونات والتبرعات والهبات التي تقدم لأغراض محو الأمية وتعليم الكبار"[(١)]، "وأنه على كل جهة أن تتحمل تكاليف محو الأمية من العاملين بها والتابعين لها

والخاضعين لإشرافها، وتتولى الهيئة تهيئة فرص محو الأمية وتعليم الكبار على نفقة هذه الجهات إذا لم تقم بذلك طبقاً للقواعد التي يضعها مجلس إدارة الهيئة"[(٢)].

كما حددت المادة الثانية عشرة من نفس القانون الموارد التي عن طريقها تمول مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار وهي : ما يدرج من إعتمادات في الموازنة العامة للدولة للوزارات والمصالح، وما تخصصه الجهات المعنية الأخرى من مبالغ لتنفيذ

---

(١)القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م، المادة الخامسة، **مرجع سابق.**

(٢) **المرجع السابق**، المادة السادسة.

هذه المشروعات ودعمها وفقاً للخطة التى تقررها الهيئة، وما يتقرر تخصيصه من إعانات لمراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مختلف المحافظات من حصيلة الهبات والتبرعات والمعونات التى تقبلها الهيئة، بالإضافة إلى حصيلة الغرامات الناتجة عن تطبيق هذا القانون، على أن تودع حصيلة هذه الموارد في صندوق خاص وحسابات خاصة محلية للصرف منها في أغراض محو الأمية وتعليم الكبار، ويرحل فائض هذه الحصيلة من عام إلى آخر[1].

ثانياً: مصادر الإنفاق على برامج محو الأمية:

مما سبق يتضح أن برامج محو الأمية تمول من خلال ثلاث مصادر يمكن تقسيمها إلى موازنة الهيئة العامة لمحو الأمية التي تقدمها الدولة، والصندوق الاجتماعي للتنمية، وهناك مصادر أخرى مثل ما يخصص من صناديق الخدمات بكل محافظة، والتبرعات التي تتلقاها المجالس التنفيذية لمحو الأمية بالمحافظات، والمعونات المقدمة من الهيئات الإقليمية والدولية، بالإضافة إلى جهود الأحزاب والقوات المسلحة ووزارة الداخلية.

وبالنسبة لتمويل الدولة فقد بدأ إعداد الموازنات العامة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار من العام ١٩٩٣/١٩٩٢م وتعددت مصادر التمويل فكانت على الوجه التالي[2]:

١. تمويل من الدولة وذلك عن طريق الموازنة العامة للدولة، وعن طريق بنك الاستثمار القومي، وذلك طبقاً للقوانين واللوائح المنظمة.

---

(١) **المرجع السابق**، المادة الثانية عشرة.

(٢) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، **محو الأمية تعليم وتنمية**، مرجع سابق، ص٢٥.

٢. تمويل من الصـــندوق الاجتماعي للتنمية؛ حيث تعاون الصـــندوق الاجتماعي للتنمية التابع لرئاســة مجلس الوزراء في تمويل مشر ـوعات محو الأمية وتعليم الكبار، عن طريق مســاهمة الصــندوق، في تمويل تكاليف تشــغيل شــباب الخريجين و تدريبهم كمعلمين لفصــول محو الأمية، ومن المعلوم أن تمو يل الصـــندوق الاجتماعي غير مرتبط بالموازنة العامة للدول، لذا فهو غير مرتبط بالســنة المالية، وعليه فإن إعتمادات الصــندوق الاجتماعي لا تتكرر إلا بعد تسوية ما تم اعتماده سابقاً في جميع المحافظات، الأمر الذي كان يسبب تأخير في استئناف عمليات التنفيذ وفتح الفصول.

والمتتبع لتمو يل برامج محو الأمية وتعليم الكبار منذ انشـــاء الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بصـــدور القانون رقم (٨) لســـنة ١٩٩١ يدرك أن وزارة المالية أدرجت الهيئة العامة لتعليم الكبار ضمن ميزانيتها ومنحتها مبلغ (٢٠٠) ألف جنية مصري، كما اعتمدت الهيئة على مصادر التمويل التالية: الميزانية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم لتنفيذ مشر ـوعات محو الأمية، بالإضــافة إلى ما يخصــص من ميزانية المؤســســات والهيئات والوزارات والشركات لمحو أمية العاملين بها، وكذلك تخصيص نسبة من الضرائب على الإعلانات للإنفاق منها على مشروعات محو الأمية، كما تعتمد الهيئة أيضاً على المصادر غير التقليدية من الهيئات والتبرعات والمعونات المقدمة من المنظمات والهيئات الأجنبية والمحلية لتمويل مشر ــوعات محو الأمية[١]، يوضح الجدول التالي تطور الموازنة العامة لهيئة محو الأمية وتعليم الكبار.

---

(١) أســامة محمود فراج، "بدائل غير تقليدية لتمويل برامج تعليم الكبار في مصــر على ضــوء خبرات بعض الدول"، في **تعليم الكبار: دراسات وبحوث**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٩م، ص٣٧٦.

جدول رقم (٣)

تطور الموازنة العامة لهيئة محو الأمية[١]

م	السنة	المبلغ المخصص بالمليون	نسبة الزيادة
١	٢٠٠٤	١٩٢	%٣,٥
٢	٢٠٠٥	١٩٥,٨	%٢
٣	٢٠٠٦	١٩٢,١	%٢-
٤	٢٠٠٧	١٢٧	%٩,٣-
٥	٢٠٠٨	١٥١,٧	%٠,٢٥
٦	٢٠٠٩	١٥٧,٣	%٢,٤٧
٧	٢٠١٠	١٥٦,٣٠٠	%٥,٦
٨	٢٠١١	١٥٢,٤٤٠	%١-
٩	٢٠١٢	١٥٢,٤٤٠	%٣,٨٦-

ويتضح من الجدول السابق أن هناك عدم ا ستقرار في ميزانية الهيئة بالنقص في الأعوام ٢٠٠٤م، ٢٠٠٦م، ٢٠٠٧م، ٢٠١١م، ٢٠١٢م، وهذا يدل على إهمال الدولة وتقصـــيرها في جهود محو الأمية، وهذا يؤدي إلى نقص البرامج والجهود التي تقدمها الهيئة، ولكن هناك اعتبارات تحدد الموازنة التي تقدمها الدولة للهيئة.

(١) نقلاً عن طارق إســـماعيل عبد الحافظ زلط، " جهود محو الأمية وتعليم الكبار ومعوقاتها في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٢م، ص١١٤.

ومن هذه الإعتبارات التي يحدد في ضوئها تمويل برامج محو الأمية ما يلي [1]:

١- الإنخفاض النسـبى للدخل القومى: حيث أن إنخفاض الإنتاجية وصـغر حجم السوق وإنخفاض معدل التكوين الرأس مالى وزيادة الإ ستهلاك وقصور الفائض الإدخارى، يجعل الدخل القومى والأنصـبة القابلة للتوزيع فيه لا تهيئ التمويل الضرورى لإحداث التنمية الاقتصـادية بصـفة عامة، ويصـبح التمويل المتاح للمخططات التعليمية غير كافٍ للإحتياجات.

٢- ضـعف الأوعية المالية المتاحة للتنمية: وهذا يرجع لضـعف معدلات نمو الدخل القومى، حيث ينخفض الإدخار فيحدث سـوء توزيع بين عوامل الانتاج، ويتزايد الاستهلاك فيقل الإدخار ولا تتوافر رؤس الأموال لتمويل الإستثمارات الضخمة التى تهدف الدولة لتحقيقها.

٣- يرتبط مقدار التمويل المتاح للمخططات التربوية بصفة عامة ومحو الأمية بصفة خاصة بالمنافسة بين المطالب المختلفة على الدخل القومى عموماً وميزانية الدولة خاصـة لذلك لابد من تحديد العلاقات بين عوامل التنمية في ضـوء مراحل النمو الاقتصـادى داخل المجتمع وتحديد نصـيب التعليم من الدخل بما يحقق أهداف خطة التنمية في كل مرحلة.

وتؤكد دراسـة "رضـا عبد السـتار، ٢٠٠٤م"[2] أن نقص التمويل وقصـور الاعتمادات المالية من أهم المشـكلات التي تواجه تنفيذ برامج محو الأمية، مما يؤثر على ضعف النتائج وقلة العائد من هذه البرامج، ولعل مشكلة نقص تمويل برامج

---

(١) شـكرى عباس حلمى،" **اقتصـاديات تعليم الكبار**"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي بالبحرين، دراسات في تعليم الكبار، ١٩٨١م، ص٢٠.

(٢) رضا عبد الستار، " حاجة المجتمع لتحسين عائد محو الأمية في ضوء التحديات الراهنة"، في طلعت عبد الحميد، وآخرون، **اشـكاليات التعليم المسـتمر والتدريب المعاود**، القاهرة: دار فرحة للنشـر والتوزيع، ٢٠٠٤م، ص٣٨١.

محو الأمية وتعليم الكبار بوجه عام أدت إلى التفكير في حل هذه الإشــكالية، من حيث هل تتولى الدولة وحدها تمويل برامج تعليم الكبار؟ أم لابد أن يتحمل الدارسون نفقات تعليمهم؟ فأوضح سامي نصار ذلك أن هناك فريقين[1]:

١- أحدهما يرى أن الدولة يجب أن تتحمل من خلال الموازنة العامة نفقات تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك لأن محو الأمية وتعليم الكبار وســيلة لتحقيق التوازن الإجتماعي، وأن هذه البرامج لابد أن يكون لها من الأهمية ما تتمتع به برامج التعليم النظامي، كما أن تحصـيل رسـوم دراسـيه في تلك البرامج يجعلها مقصورة على من يسدد هذه الرسوم، وهذا يتنافى مع فلسفة برامج محو الأمية.

٢- والآخر يرى أن الدارسين لابد وأن يتحملوا نفقات تعليمهم حيث يرون أن تمويل تلك البرامج من الموازنة العامة يعصـف بمبدأ تكافؤ الفرص؛ وهذا يؤدي إلى دعم الأغنياء مع الفقراء، إضافة إلى أن الدارس الذي يستفيد من تلك البرامج عليه أن يدفع ويشـارك في تمويله؛ وذلك لأن الناس يعطون الأشـياء قيمة عندما يدفعون ثمناً لها، كما أن تلك البرامج سوف تصبح مرتفعة التكاليف ومنخفضة العائد.

كما أجمع المشــاركون في المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار بهامبورج على عدة أمور بالنسبة لتمويل برامج محو الأمية تمثلت في الآتي[2]:

١- لابد من الإ سهام في تمويل تعليم الكبار من خلال المؤ سسات التمويلية الثنائية والمتعـددة الأطراف في اطـار من الشرـاكـة بين مختلف الوزارات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والمجتمع والدارسين.

---

(١) ســامي محمد نصــار، وفهد عبد الرحمن الرويشــد، إتجاهات جديدة في تعليم الكبار، **مرجع ســابق**، ص ص١٦٥-١٦٧.

(٢) Ireland. T. D., and Spezia. C. H., **Adult Education in Retrospective: ٦٠ Years of Confintea**, Brazil: Unesco, ٢٠١٤, pp١٧٧-١٧٩.

اقتراح تخصيص كل قطاع من قطاعات التنمية الزراعية والصناعية والصحة... جانباً من موازنتة السنوية لمحو الأمية وتعليم الكبار.

٢- استثمار قدر مناسب من الموارد في مجال تعليم المرأة لضمان مشاركتها الكاملة في جميع مجالات العلم والمعرفة.

ثالثاً: مصادر بديلة للإنفاق على برامج محو الأمية:

في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات فُرضت قيوداً تمويلية على الحكومات وضغوطاً على التوسع التعليمي؛ حيث بدأت موازنات التعليم في التجمد، مما كان له الأثر البالغ في تردي الأوضاع المالية للنظم التعليمية وبداية الانكماش في موازناتها في العالم كله، وفي مصر بشكل خاص، الأمر الذي وجه الباحثين إلى توجيه الاهتمام إلى المسئوليات الجديدة لتمويل التعليم بوجه عام وبرامج محو الأمية بوجه خاص، وتدبير موارد ومصادر تمويلية متنوعة وجديدة، لا سيما وأن هذه الأزمة لا ينتظر لها أن تنتهي في الأمد القريب.

لذلك بدأت بعض الدراسات تقترح موارد جديدة لبرامج محو الأمية تأخذ عدة أشكال منها[١]:

١- قيام هيئة أو مؤسسة ما بتقديم بعض موظفيها للعمل في البرامج على أن تتحمل مكافأتهم ومرتباتهم.

٢- تيسير استخدام وسائل الإتصال والمواصلات، بأن تتحمل جهة ما نفقات استخدام التليفونات أو تقديم سياراتهم للعاملين أو الدارسين.

٣- الدعم الإعلامي، بأن يتم الإعلام عن البرامج مجاناً في الصحف والمجلات والإذاعة والتليفزيون، أو تخفض تكلفة الإعلان.

٤- الإجازات الدراسية مدفوعة الأجر التي تتحملها الحكومة أو رجال الأعمال أو الصناعة أو النقابات المهنية والعمالية

---

(١) سامي محمد نصار، وفهد عبد الرحمن الرويشد، إتجاهات جديدة في تعليم الكبار، **مرجع سابق**، ص١٧١.

٥- كما أنـه من الأهميـة عزل ميزانيـة برامج التعليم غير النظـامي عن ميزانيـة التعليم النظامي، ومحاولة التوسع فيه للحد من الأمية[١].

أيضاً أضافت الوثيقة المرجعية لتقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار جملة من التوجهات التي يمكن الاسـتفادة منها في تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار أهمها[٢]:

١- الدولة تتحمل تمويل برامج التعليم الأســاسي للكبار الأميين لتحقيق التوازن الاجتماعي والعدل التعليمي.

٢- الفرد الكبير يســهم في تمويل برامج تعليمية، عندما يرغب في الحصــول على برامج الثقافة الحرة والتنمية الذهنية والمهنية.

٣- جهات العمل تتحمل تمويل ما يقدم من برامج لتعليم الكبار، حيث أنها المستفيد الأول من ذلك، وبخاصة أن بعض المؤسسات والشركات لديها ميزانيات تقدر بالملايين للتدريب، ومن ثم ينبغي على برامجها أن تتحمل ذلك لأنها المستفيد الأول.

٤- الأطراف الثلاثة الســابقة تتحمل التمويل معاً عندما توجد نوعية من البرامج تتطلب الشراكة بين هذه الأطراف في التمويل.

وقد أوصت دراسة "أسامة محمود، ٢٠٠٩م"[٣] بضرورة مساهمة جميع

---

(١) محمد متولي غنيمة، **تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصــر أســاليب جديدة**، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢م، ص١٠٢.

(٢) إبراهيم محمد إبراهيم وأخرون، " تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وثيقة مرجعية"، **مجلة تعليم الجماهير**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٥١) ، الســنة (٣١) ، ٢٠٠٤م، ص ص٣٧-٣٨.

(٣) أسامة محمود فراج عيد،" بدائل غير تقليدية لتمويل برامج تعليم الكبار في مصر على ضوء خبرات بعض الدول"، **مرجع سابق**، ص٣٨٣.

المؤسسات والجهات المستفيدة من تطوير كفايات الكبار بشتى المجالات، في تمويل تلك البرامج، وضرورة الإستفادة من العوائد الأهلية والأوقاف من خلال التنسيق والتعاون بينهما، ومشاركة العاملين بالخارج في تمويل برامج تعليم الكبار؛ من خلال توظيف بعض مدخراتهم في الإنفاق، وضرورة تطوير منظومة التعليم داخل برامج تعليم الكبار لمنع الهدر في النفقات.

كما أكد المشاركون في ندوة "اقتصاديات محو الأمية" على ضرورة تقديم كليات التربية للدعم والمساندة للجهود المبذولة لمحو الأمية وتعليم الكبار؛ حيث أن التوجهات العلمية للجامعة يمكن أن تتجاوز الكثير من أوجه القصور التي تعاني منها جهود محو الأمية في جوانب متعددة كالتمويل ومعلم محو الأمية[1].

كما أجمع المشاركون في المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار الذي عقد بهامبورج ١٩٩٧م على أن القضايا المحورية في تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار تكمن في نقص التمويل، وتنامي الأعراف بأن تعليم الكبار نوع من الاستثمار طويل الأجل؛ حيث لابد من تنويع أنماط التمويل وأشكاله ودور المنظمات متعددة الأطراف[2].

رابعاً: المجتمع المدني ودوره في تمويل برامج محو الأمية:

لا يمكن إغفال الدور الذي تقوم به المؤسسات التطوعية والحركات الاجتماعية والشعبية والجمعيات الأهلية، فمثل هذه المؤسسات المدنية ترتبط بدرجة كبيرة

---

(١) الندوة الأولى: "اقتصاديات محو الأمية"، **المؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "اقتصاديات تعليم الكبار"**، في الفترة من (٢١ – ٢٣ أبريل ٢٠٠٧م) جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٥٧٩.

(٢) سامي نصار، "إقتصاديات محو الأمية"، **المؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"اقتصاديات تعليم الكبار"** في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة ، ص٥٩٢.

بمحو الأمية، ربما يكون ذلك بسبب أنها تتعامل مع قطاع كبير من السكان،

والمجتمعات من هذا النوع غالباً ما تتصرف كجماعات ضغط على الحكومة من أجل منح الحقوق المدنية، مع ملاحظة أن مثل هذه المجموعات تختلف في التأثير على التشريع من مجموعة إلى أخرى؛ وفقاً لمدى تنظيمها الكفء ومدى المساندة التي تحصل عليها من المجتمع على اتساعه.

وإلى جانب دورها المرتبط بحملات محو الأمية فإنها غالباً ما تكون مسئولة عن تنفيذ برامج محو الأمية ويكون معظم العمل الإبتكاري داخل هذه المؤسسات، ويتعلم القطاع العام من تلك الدروس ويطبقها على نطاق واسع، أما مشاركة المنظمات الدولية فقد ظهرت بشكل واضح في بداية التسعينيات من القرن العشرين مع انعقاد مؤتمر التعليم الأساسي للجميع بجومتين، ولا تزال تلك المشاركات مستمرة لمتابعة خطة العمل التي صدرت في هذا الشأن، من أجل تحقيق التعليم الأساسي للجميع في كل الدول وفي داخل الدولة الواحدة.

ويمكن تقسيم منظمات المجتمع المدني بوجه عام إلى خمسة مستويات من الوعي هي[1]:

١- منظمات لا تحمل رؤية نقدية، وهي عادة ما تكون منظمات أُنشئت بإرادة حكومية.

٢- منظمات في مرحلة التكيف مع الواقع السياسي والاجتماعي.

٣- منظمات في مرحلة ما قبل النقدية.

٤- منظمات وصلت إلى مرحلة ممارسة النقد.

---

(١) نوله درويش، " دور الجمعيات الأهلية في التعليم المستمر"، في طلعت عبد الحميد ، وآخرون، **اشكاليات التعليم المستمر والتدريب المعاود**، القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م، ص٢٣٢، ٢٣٣.

٥- منظمات في مرحلة التحرر، وتكون غالباً منهمكة في الفعل الاجتماعي والسياسي؛ لمحو مظاهر عدم المساواة الفردية والاجتماعية.

وبتطبيق ذلك التصنيف على واقع المجتمعات المدنية في مصر يلاحظ أن أغلبية المنظمات الأهلية تنتمي إلى الفئات الثلاثة الأولى، غير أن العقد الأخير من القرن العشرين قد شهد نمواً هائلاً في تكاثر وتأسيس منظمات الفئة الرابعة والفئة الخامسة، والملاحظ أن نقص الوعي الاجتماعي لدى المواطنين للقيام بعمل تطوعي منظم؛ قد أدى إلى شكلية العمل الجماعي عند أغلب مؤسسات المجتمع المدني، وتأثر مشاركتها في التنمية الاجتماعية بالظروف المتغيرة، مما أدى إلى الشك في قدرتها على المشاركة مع الحكومة في إتخاذ القرارات التي لها مساس بمصالح الجماهير وقدرتها على المشاركة في دعم العملية التعليمية، وخصوصاً برامج محو الأمية.

كما أن خريطة مؤسسات المجتمع المدني في مصر غير واضحة المعالم، فهي تخضع للتصنيف الضيق لوزارة التضامن الاجتماعي، وإلى رؤية المؤسسة نفسها، فمعظمها يصنف نفسه على أنه يقدم خدمات مرتبطة بطريقة أو بأخرى بمحو الأمية وتعليم الكبار، وهذا أمر يصعب تصديقه بالمقارنة مع الأعداد الغفيرة من الأميين، وتشير دراسة "عزام عبد النبي أحمد، ومروة عزت عبد الجواد، ٢٠١٠م"[(١)] إلى تقلص أدوار وجهود مؤسسات المجتمع المدني بوجه عام والجمعيات الأهلية بصفة خاصة في مجال التعليم، وضعف التوازن والعمل فيما بينها، وقلة فعاليتها في المشاركة في صنع القرارات المرتبطة بالتعليم ومحو الأمية، هذا بالإضافة إلى محدودية مشاركتها في البرامج التعليمية بوجه عام وبرامج محو الأمية بوجه خاص.

---

(١) عزام عبد النبي أحمد، ومروة عزت عبد الجواد، "آليات تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في تعليم الكبار بمصر في ضوء معايير الولايات المتحدة"، **المؤتمر السنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"**، في الفترة من (٢٤- ٢٦ أبريل ٢٠١٠) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص٦٧٣.

ويشير على جوهر إلى دور الجمعيات الأهلية في محو الأمية والمتمثل في[1]:

١- تصـــميم وإعداد برامج تعليمية، بهدف القضـــاء على الأمية عن طريق التعليم التقليدي، والتعاقد الحر، والتعليم الذاتي، والتعليم عن بعد، والقوافل الإعلامية لمحو الأمية.

٢- تأهيل معلمي محو الأمية من خلال التعاون مع كليات التربية في وضـــع برامج لذلك.

٣- ربط برامج محو الأمية بالتدريب المهني طبقاً لإحتياجات البيئة.

٤- الدعوة إلى تحقيق الإستيعاب الكامل للأطفال في سن الإلزام.

٥- القيام بتوفير وإعداد الكوادر الفنية والمدربة في مجال الإعلام والتعليم والإتصال الجماهيري؛ كي تتمكن من التواصل الفعال مع الأميين.

لكن دراســة "صــقر محمد، ٢٠١٣م"[2] تؤكد أن هناك عدم وضــوح لمشــاركة المجتمعات المدنية في تمويل برامج محو الأمية؛ وذلك بـسبب عدم التوازن في التوزيع الجغرافي لمؤســســات المجتمع المدني ما بين الريف والحضرـ فمثلاً يتركز نحو ٢٧,٧% من إجمالي الجمعيات الأهلية في القاهرة، بينما تعد محافظات جنوب ســيناء، والبحر الأحمر، ومطروح، وشـــمال ســـيناء، والوادي الجديد أقل المحافظات حظاً في عدد الجمعيات الأهلية، وبصفة عامة يمكن القول أن هناك تركز حضري في عدد الجمعيات في مصرـ حيث يســتأثر إقليم القاهرة الكبرى، وعواصـم المحافظات بالنصـيب الأكبر منها.

---

(١) علي صـالح جوهر، ومحمد حسن جمعة، **الشراكة المجتمعية وإصـلاح التعليم: قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني**، القاهرة: المكتبة المعاصرة، ٢٠١٠م، ص ص٣٢٠، ٣٢١.

(٢) صقر محمد صقر، " تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين المنظمات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني في تعليم الكبار بمصر"، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٣م، ص٢٢٠.

ولا شــك أن المشــاركة المجتمعية في تحمل تكاليف التعليم تعد واجباً وطنياً، ولكن المؤسـسـات المجتمعية مترددة في تحديد نوع المشـاركة التي يمكنهم الوعد بها، فهم على اسـتعداد لتوفير الأجهزة والوسـائل المطلوبة[1]، بجانب مشرـوعات العلاج والتعليم وتقديم الخدمات التربوية لأفراد المجتمع؛ هذا طبقاً لأهدافها المشهرة.

ويتميز العمل بالجمعيات الأهلية بتنوع مصـادر التمويل، والاسـتفادة من إمكانات المجتمع المحلي سـواء البشرـية أو المادية، كما يعد التمويل الذاتي ركيزة أساسية لعمل الجمعيات الأهلية سواء عن طريق مشروعات تديرها الجمعية نفسها من مصـادرها الذاتية، أو مشرـوعات تديرها الجمعية وتمولها جهات أخرى محلية أو أجنبية، وقد يقدم لها دعماً فنياً من بعض الهيئات الحكومية كالهيئة العامة لتعليم الكبار، أو من الوزارات، كالتضـامن الاجتماعي، ويعد توفير التمويل الذاتي اسـتمراراً لمشروعات وبرامج الجمعية[2].

وكما هو معروف فإن توفير نظم وبرامج تعليمية متطورة يحتاج إلى أحدث التقنيات؛ وهذا بالتالي يحتاج إلى ميزانيات ضـخمة، في الوقت الذي تضـاءلت فيه موارد الدولة وفرضـت مؤسـسـات العولمة الاقتصـادية تخفيض الإنفاق الحكومي في الميادين التربوية والاجتماعية بصفة خاصة[3].

---

(١) كمال طالب ناجي، الإنفاق على التعليم وتمويله في دولة الإمارات العربية المتحدة، ، **المؤتمر السـنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"اقتصاديات تعليم الكبار"** في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ص١٦٣.

(٢) مصـطفى رجب، وآخرون، "تقويم دور الجمعيات الأهلية في مواجهة مشـكلة الأمية في جمهورية مصـر العربية"، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس، العدد الثالث عشر، يناير ٢٠١٣م، ص٢٥٠.

(٣) عبد المعين سعد الدين هندي، **التحولات الإقتصادية وقضايا التربية المعاصرة**، كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م، ص٣٢١.

لذلك يطالب التربويون بمشـــاركة المؤســـســـات المجتمعية في تحمل تكاليف التعليم وبرامج محو الأمية، والمؤسـسـات المجتمعية تطالب بالمقابل بتجويد التعليم وتطويره وتحســـين مخرجاته، لذلك أوصـــت إحدى الدراســـات بضرـــورة الاهتمام بالتكاليف الخفية التي تقدم من المنظمات غير الحكومية، والشرـكاء الآخرين، والمسـاهمات العينية، عند حسـاب تكاليف برامج محو الأمية، حيث بلغ الحد الأدنى لمحو أمية الفرد الكبير مائة دولار، قد تزيد إلى خمســـة أضـــعاف حســـب الطريقة والهدف والجمهور المستهدف في برامج محو الأمية[١].

خامساً: حساب التكلفة في برامج محو الأمية:

يكون لتكلفة التعليم معنى ضـــيق، إذا تم النظر إليها بمعزل عن جوانب العملية التعليمية التربوية الأخرى، ولكنها تبدو واضـــحة عندما ينظر إليها كرابط حيوي بين المدخلات لأي نظام تعليمي، وبين أهدافه ومخرجاته القريبة والبعيدة؛ عند ذلك تصبح مؤشراً واضحاً لمدى عمل النظام التعليمي بكفاءة وإنتاجية؛ لذا يجب على كل دولة أن تنظر في تقديم جرد واســـع النطاق للبرامج التي توجد أو يجري تطويرها، وذلك كخطوة تمهيدية لتحديد ما إذا كان مناســـباً؛ أن تفرض إطاراً محدداً لتكاليف الوحدة في برامج محو الأمية؛ حتى يصبح تحليل الكلفة أداة قوية لتحسين الأداء وتخطيط المستقبل لأي نظام تعليمي[٢].

---

(١)Hill. C. R. et. al, " Approaches to Costing Adult literacy programmes, especially in Africa", **International Journal of Educational Development**, V(٣٠), N(٤), Jul ٢٠١٠ , PP٤٢٨-٤٣٧.

(٢) محمود عباس عابدين، **علم إقتصـــاديات التعليم الحديث**، القاهرة: الدار المصـــرية اللبنانية، ٢٠٠٠م، ص٥٥.

لذلك فإن البعد الاقتصادي لمحو الأمية وتعليم الكبار يجب أن يحظى باهتمام كبير ولا يكفي على الإطلاق أن يتم محو الأمية دون أدنى اعتبار للعائد الاقتصـــادي وذلك لأن هذه العملية تدخل في باب الاستثمار البشري، والحقيقة أن برامج محو

الأمية وبخاصـــة في الدول التي تنخفض فيها نســبة القرائية عن ٧٠ % في الشريحة العمرية (١٥+) تحتاج الى تمويل إضافي، حيث تشير الدلائل والإحصائيات إلى أن معظم الدول العربية ذات الكثافة الســكانية العالية وغير النفطية، لا تحظى برامج محو الأمية فيها ســوى (١ %) من الميزانية الوطنية المخصــصــة للتربية[١].

وتعتبر تكلفة الوحدة أكثر انتشـاراً لحسـاب التكلفة؛ حيث تعد مقياسـاً ملائماً لعدة أغراض مثل مقارنة الكلفة بين مســتويات تربوية مختلفة أو بين مؤســســات مختلفة، أو بين مناطق جغرافية أو فترات زمنية مختلفة وهي ببسـاطة خارج قسـمة النفقات الإجمالية في فترة معينة على عدد الطلاب في النظام ككل، ولكن المفيد أن تحسب تكلفة الوحدة لكل خريج وذلك لتوضيح الفاقد من رسوب وتسرب[٢].

وتتخذ خطط محو الأمية الدارس كوحدة تكلفة، حيث أكدت دراسـة "أسـامه طنش، ٢٠٠٤م" أن التكلفة الدراســية لتعليم الأمي خلال دورة دراســية مدتها أحد عشرــ شــهراً بلغت١٤٥,٦٣ جنيهاً للفرد، كما بلغت المبالغ المدرجة في خطة الدولة الخمســية لبرنامج محو الأمية مبلغ ٥٩,٧ مليون جنيهاً لعام ٢٠٠٤/٢٠٠٣، ومبلغ ٦٠ مليون جنيه لعام ٢٠٠٥/٢٠٠٤م، في حين أن التكلفة الســنوية المقدرة للخطة القومية ٢٠٠٧/٢٠٠٣م تبلغ ٥٠٠ مليون جنيهاً؛ وهي لا تغطي سوى ١٢% من التكلفة

---

(١) مراد عبد القادر، **التقديم للمؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس " اقتصـاديات تعليم الكبار**" في الفترة من(٢١ – ٢٣ أبريل ٢٠٠٧م) دار الضيافة : جامعة عين شمس.

(٢) **المرجع السابق**، ص٥٦

المطلوبة، وبالتالي فإن المخصصات الحكومية وحدها لا تكفي لتمويل برامج محو الأمية[1].

ويعد تحليل التكلفة من الخطوات الأساسية في تخطيط برامج محو الأمية، حيث يقوم المخطط بتحليل التكاليف إلى بنود الإنفاق اللازمة "كتالوج التكلفة" ويشتمل الكتالوج على تفاصيل بنود الإنفاق، وهى تفاصيل تختلف من برنامج لآخر ومن بلد لآخر، ومن وقت لآخر، فمثلاً تختلف تفاصيل نفقات بند أجور العاملين في برامج محو الأمية عن برامج التدريب المهنى؛ حيث يحتوى برنامج محو الأميه على أجور كلاً من: معلمو الفصول والموجهون و مديرو المراكز وعمال النظافة و عدد المعلمين، أما برنامج التدريب المهنى فيشتمل على أجور لكل من: عمال النظافة وأمناء المخازن وعمال الصيانة ومعلمو المواد النظرية ومعلمو المواد العلمية ومدربو وعمال النقل، وعدد المدربين يساوى مدرس لكل عشر دارسين[2].

مما سبق يتضح أن مسألة التمويل مسألة هامة للغاية، لذلك لابد من ضمان مواردها عن طريق الدولة على المستويين القومي والمحلي، بإعتباره فرض عين، وأن تكون الجهود الذاتية فرض كفاية، خصوصاً وأنه تتقاسمها وتعتمد عليها العديد من مشروعات التنمية.

ويضيف إبراهيم محمد أنه لتعبئة موارد إضافية لمحو الأمية يتطلب وضع استراتيجيات لتعبئة الموارد منها: زيادة اعتمادات الميزانية المخصصة لمحو الأمية، وتطوير آليات لتعبئة الموارد المالية بما لا يؤثر على الإنتفاع من برامج محو الأمية

---

(١) أسامة علي السيد أحمد، " اقتصاديات محو الأمية وأثرها على تنمية الموارد البشرية في جمهورية مصر العربية"، **رسالة ماجستير**، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ص٢٦٠.

(٢) سامى محمد نصار، وفهد عبد الرحمن الرويشد، اتجاهات جديدة في تعليم الكبار، **مرجع سابق**، ص١٧٢- ١٧٧.

بسبب التكاليف، وإيجاد شراكات بين المؤسسات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والوكالات المانحة لسد الثغرات التمويلية[١].

كل ذلك بجانب تحقيق الشراكة العالمية لتوفير التعليم للجميع، حيث تتضافر جهود اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء، وجعل مسألة توفير التعليم الأساسي كحد أدنى ووسيلة لمكافحة الفقر[٢].

وقد أكدت دراسة "عبد العزيز السنبل،٢٠٠٥م"[٣] على أهمية تفعيل الشراكة بين الإنفاق الداخلي متمثلاً في إسهامات الحكومة والمجتمع المدني بفروعه وتخصصاته، والإنفاق الخارجي متمثلاً في المنح والقروض والهبات الدولية والإسلامية والعربية، وذلك من أجل الوصول إلى منهجية تكوينية لهؤلاء الكبار من الأميين يراعى فيها احتياجاتهم وخبراتهم المعيشية والمهنية والمعرفية؛ لذا كان لزاماً وضع استراتيجية شاملة لحملات محو الأمية (مكافحة ومتابعة) يراعى فيها توافر الاستثمارات والاعتمادات المالية الكافية لتمكين الفقراء والفئات المهمشة من التعلم والتخلص من الأمية.

---

(١) إبراهيم محمد إبراهيم، **مقدمة المؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس " اقتصاديات** تعليم **الكبار** " في الفترة من (٢١ – ٢٣ أبريل ٢٠٠٧م) دار الضيافة : جامعة عين شمس، ص٦.

(٢) محمد بن عبد الله غازي قسايمة،**محو الأمية وتعليم الكبار**،جدة:خوارزم للنشر والتوزيع،٢٠١١م، ص٢٩.

(٣) عبد العزيز بن عبد الله بن سعد السنبل، "تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي: دراسة مقارنة"، **مجلة جامعة** الملك **سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الثامن، ٢٠٠٥م، ص١٩٠.

كما أوصت دراسة "ياسر عبد السلام، ٢٠١٠م"[١] بضرورة أن يقلل الفاقد في المعونات المادية التي تقدمها الجهات المانحة، وذلك بتقليل النفقات الخاصة بها، والمتمثلة في الأجور والمرتبات التي تستقطع من المعونة، وذلك لتحقيق الهدف منها في تطوير النظم التعليمية في هذه الدول، وهناك عدة أساليب وإجراءات لترشيد الإنفاق على برامج محو الأمية مثل[٢]:

١- التعليمات المالية المنظمة مثل إصدار التعليمات المنظمة لعملية صرف مكافأت وحوافز الدارسين والمشرفين.

٢- نظام التعاقد الحر.

٣- التمويل الذاتي.

٤- نظام الخدمة العامة.

٥- استخدام التعليم عن بعد.

سادساً: العائد من محو الأمية:

من الأسس العامة في تقييم الإنجاز التعليمي التكلفة/ العائد وهو أحد الأساليب المستخدمة في قياس العائد الاقتصادي من التعليم، وينطلق من فلسفة مؤداها أن الأموال التي تنفق على التعليم ينتظر أن تعود بعائد على الفرد والأسرة

---

(١) ياسر عبد السلام عبد المجيد راضي، الجهود التربوية لمنظمتي اليونسكو والأليكسو وكيفية الإفادة منها، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ٢٠١٠م، ص٢٩٨.

(٢) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، الموقف التنفيذي للخطة التنفيذية للحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار خلال الفترة من يوليو ١٩٩٣م حتى يوليو ٢٠٠٠م والرؤية المستقبلية لاستكمال تنفيذ الخطة التنفيذية خلال المرحلة الثانية الفترة من عام ٢٠٠٢م حتى ٢٠٠٧م.

والدولة، فيما لو أنفقت في مشروع اقتصادي فسوف تعود بعائد مادي ملموس، وفي حال محو الأمية فإن الأ ساس لتقييم البرامج يكون في التوازن بين مقدار الإنفاق على الدارسين الأميين ونتائج الإمتحانات التي يجتازونها بنجاح، بما يقلل من نسب الرسوب والتسرب بين الدارسين إلى أقصى حد ممكن .

ولأهمية العائد من برامج محو الأمية فإن الإنفاق على محو الأمية مهما بلغ حجمه يتضائل مقابل رفع انتاجية الأميين الكبار، الإنتاجية بمعناها القيمي، والمعرفي، والاقتصادي، والاجتماعي فهناك صور عديدة للإهدار في الاقتصاد القومي مرتبطة بقضية الأمية وهي مبرر في نفس الوقت للتنمية البشرية من خلال مدخل محو الأمية وتعليم الكبار يمكن إيجازها فيما يلي[1]:

١. تنظيم الأسرة وتكلفته والإنفاق عليه هو إنعكاس للأمية وجهل عدد غير قليل من السكان بإحتياجاتهم وأبنائهم من الصحة والتعليم والسكان وغيرها.
٢. الرعاية الطبية وتكلفتها المرتفعة لمواجهة العادات السيئة التي تنعكس سلبياً على الثروة البشرية.
٣. تكاليف سوء استخدام المرافق العامة، فالمواصلات مثلاً والمؤسسات الخدمية بشكل عام عندما يساء استخدامها من قبل الأميين، فهذا يعني تحميل أعباء ضريبية للمحافظة على هذه المرافق لتحقيق أهدافها الإجتماعية.
٤. تكاليف مواجهة التطرف والإرهاب والخسائر الناتجة عن هذه الحوادث التي يعكسها جهل الأميين.

---

(١) مهنى محمد إبراهيم غنايم، "الإهدار في محو الأمية وتعليم الكبار مدخل لتعظيم العائد في ضوء بعض الجهود المبذولة"، **مرجع سابق**، ص٣٣٠.

٥. تكاليف تلوث البيئة بصورها المختلفة والآثار السلبية التي تنعكس على المجتمع جراء هذا التلوث تشكل إهداراً خطيراً .

كما أكدت دراسة "عبد العزيز السنبل، ٢٠٠٤م"[١] أن عوائد برامج محو الأمية لا تقتصر على اكتساب الدارسين لمهارات القراءة والكتاب ومبادئ الحساب، والمعلومات العلمية المبسطة، إنما يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى تتعلق بحياة الدارس اليومية والمستقبلية، سواء على مستواه الشخصي أم الأسري أم المجتمعي، وتتنوع العوائد التي يمكن أن يحصل عليها الدارسون، فمنها اقتصادية وأخرى وظيفية، وبعضها دينية وأسرية وثقافية ونفسية.

مما سبق يتضح أن أي عملية تنموية لها ثلاثة جوانب هي الإنفاق والإهدار والعائد وهو ما يطلق عليه مجازاً مثلث الكفاءة في عمليية التنمية، وإذا كانت محو الأمية وتعليم الكبار مكوناً رئيساً من مكونات التنمية ومدخلاً هاماً من مداخل الثروة البشرية، فالأمية تشكل إهداراً خطيراً للثروة البشرية في مصر، لذلك فإن أي إنفاق يتضائل أمام العائد الذي سوف يتحقق عند نجاح برامج محو الأمية.

تعقيب:

تناولت الباحثة في هذا الفصل الجوانب المادية لمحو الأمية، والمتمثلة في برامج محو الأمية، وتمويل برامج محو الأمية، وقد ناقش الفصل في جانب برامج محو الأمية تعريف هذه البرامج، والتي تنقسم لمستويين، المستوى الأول ويعادل مستوى نهاية الصف الثالث في الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، والمستوى الثاني ويعادل نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

---

(١) عبد العزيز بن عبد الله بن سعد السنبل، "عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية"، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (٦) ، يونيو ٢٠٠٤، ص١١٨.

وتتولى الهيئة العامة لمحو الأمية وضـــع خطط وبرامج محو الأمية، ومتابعة تنفيذها والتنسـيق بين الجهات المختلفة التي تقتسـم مسـئولية تنفيذ هذه الخطط والبرامج في الدولة، كما تقوم الهيئة بإقرار نظام الدراســـة وخططها ومناهجها ومســـتواها ومراحلها المختلفة، ويمثل تعدد برامج محو الأمية نقطة قوة؛ حيث تستجيب لمختلف السياقات والفئات السكانية.

وتهدف برامج محو الأمية إلى تعميق الشـــعور الديني وتكوين الاتجاهات السليمة نحو الدين، وبخاصة فيما يتصل بالتعرف الصحيح على الممارسات الدينية، أيضـاً اكتســـاب بعض الاتجاهات الاجتماعية الســـليمة، بالنســـبة لحماية البيئة من التلوث وتنظيم الأسرة، وترشـــيد الاســـتهلاك، والإفادة من الخدمات التي توفرها الدولة، كما تهدف البرامج إلى تكوين الاتجاه نحو استمرار التعليم، واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

كما عرض الفصـــل الحالي المناهج الحالية التي تقدم خلال برامج محو الأمية، وهي مناهج الهيئات الحكومية والمتمثلة في منهج اتعلم اتنور، ومنهج زهرة تقرأ وتكتـب، ومنهج تعليم الكبـار المتعـددة الأغراض بحلوان، ومنـاهج التعلم الـذاتي، ومنهج ذوي الاحتيـاجـات الخـاصـــة، ومنهج العلم نور، ثم منـاهج الهيئـات غير الحكومية، والمتمثلة في منهج تعلم تحرر الخاص بجمعية كاريتاس مصرـــ ومنهج المعلم الجديد الخاص بالهيئة القبطية الإنجيلية، ومنهج لجنة الروتاري الدولية.

ثم عرض الفصـــل أهم الأســـاليب التدريســـية للكبار الأميين، مثل المحاضرة، والمناقشـة، والندوة، وورشـة العمل، والعصـف الذهني، والتعلم الذاتي، والمجموعات الصغيرة، والطرق الكشفية، والتدريب الميداني، وتتعدد الطرق حيث لا يمكن الإعتماد على طريقة واحدة من طرق التدريس، والهم هو مشـاركة الدارسـين، وناقش الفصـل تقويم برامج محو الأمية وعرض مجموعة من الدراسات التربوية التي حللت وقومت

مناهج وبرامج محو الأمية، والتي أســفرت على أنه على الرغم من التعدد في برامج محو الأمية إلا أنها لا تزال برامج تقليد ية في طبيعتها مما يؤدي إلى عزوف المســتهدفين عن المشــاركة فيها، وحتى البرامج غير النمطية لم يتمكن منفذيها من جعلها برامج تتـ سم بالإ ستدامة والقابلية للتعميم، إما لظروف التمويل غير المـ ستمر أو لعدم توثيق هذه التجارب بالشكل الذي يسمح بتعميمها.

وعرض الفصــل الجانب الأخير من جوانب محو الأمية وهو تمويل برامج محو الأمية، وقدمت الباحثة نبذة عن تمويل التعليم المصرــي بوجه عام، والذي يعاني من نقص التمويل اللازم له، وهذا لا يتناسب مع مكانة مصر الحضارية، وأهم المشكلات التي تواجه الواقع الحالي لتمويل التعليم في مصرـ هي عجز الموارد المالية المخصـصـة للتعليم عن تلبية متطلبات إصــلاحه، وســوء توزيع الموارد المالية، وانخفاض كفاءة استغلال الموارد المالية، وضعف كفاءة الإنفاق التعليمي على المستويات المحلية.

وتقوم الهيئة بتحديد ما يلزم للخطة من قدرات بشرــية ومادية وفنية ومالية وحوافز تـشجيعية واقتراح و سائل لتمويلها، كما تقوم الهيئة بالنظر في قبول المعونات والتبرعات والهبات التي تقدم لأغراض محو الأمية، وعلى كل جهة أن تتحمل تكاليف محو الأمية من العاملين بها والتابعين لها والخاضــعين لإشرافها، وتمويل برامج محو الأمية من هذه المصــادر: ما يدرج من اعتمادات في الموازنة العامة للدولة، وما تخصــصــه الجهات المعنية الأخرى من مبالغ لتنفيذ هذه المشرــوعات ودعمها وفقاً للخطة التي تقررها الهيئة، وما يتقرر تخصيصه من إعانات لمراكز محو الأمية في

مختلف المحافظات من حصيلة الهبات والتبرعات التي تقبلها الهيئة، بالإضافة إلى حصيلة الغرامات الناتجة عن تطبيق قانون محو الأمية.

كما نوهت الباحثة عن الدور الذي تقدمه المجتمعات المدنية في تمويل برامج محو الأمية، والذي يعد قاصراً عن القيام بالدور المطلوب والمتوقع منه، كما أن هناك

عدم وضـــوح لمشـــاركة المجتمعات المدنية في تمويل برامج محو الأمية، وذلك بســـبب عدم التوازن في التوزيع الجغرافي لمؤســـســـات المجتمع المدني ما بين الريف والحضر.

وفي نهاية الفصـل اتضـح أن الإنفاق على محو الأمية مهما بلغ حجمه يتضـائل مقابل رفع إنتاجية الأميين الكبار، الإنتاجية بمعناها القيمي، والمعرفي، والاقتصـــادي، والاجتماعي فهناك صــور عديدة للإهدار في الاقتصــاد القومي مرتبطة بقضــية الأمية وهي مبرر في نفس الوقت للتنمية البشرـــية من خلال مدخل محو الأمية وتعليم الكبار.

و سوف تناقش الباحثة في الفصل القادم واقع تناول ر سائل مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية لهذه الجوانب.

الفصل الرابع

الدراسة التحليلية

تمهيد:

بعد أن قامت الباحثة بعرض إطاراً نظرياً عن البحث التربوي بأقسام أصول التربية وفلسفتة، وعرض أهم جوانب قضية محو الأمية، وتوضيح أهمية الرسائل التربوية في مناقشة هذه الجوانب؛ فقد بينت الدراسات السابقة ضرورة مسح الرسائل من فترة لأخرى، وذلك للوقوف على ما أسفر عنه البحث في الجوانب التي تم بحثها، والجوانب التي أُغفلت، وسوف يتناول هذا الفصل واقع تناول رسائل أقسام أصول التربية لجوانب محو الأمية في الفترة من ٢٠٠١م- ٢٠١٣م؛ وذلك للإجابة عن السؤال الآتى: ما أهم الموضوعات التي تناولتها الرسائل التربوية في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية؟ وهذا سيتم من خلال تحليل محتوي هذه الرسائل علي صعيد كليات التربية بجمهورية مصر العربية، بالإضافة إلى قسم التعليم المستمر(تعليم الكبار سابقاً) بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وسوف تقوم الباحثة أولاً بتقديم وصفاً لإجراءات الدراسة التحليلية من حيث: أهدافها وأدواتها، وعينة الدراسة، وحساب مدى صدق وثبات استمارة التحليل.

أولاً: أهداف الدراسة التحليلية:

١- حصر رسائل محو الأمية بأقسام أصول التربية وقسم التعليم المستمر (تعليم الكبار سابقاً) وذلك للتعرف على إسهام كل كلية في مجال محو الأمية.
٢- التعرف على القضايا التي ناقشتها الرسائل التربوية في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية
٣- تحليل الرسائل وفق المعايير التي وضعتها الباحثة.

ثانياً: حدود الدراسة التحليلية:

تقتصر الدراسة الحالية علي رسائل الماجستير والدكتوراه والتي يحتوي عنوانها على لفظة الأمية، وذلك بأقسام أصول التربية وقسم التعليم المستمر (تعليم الكبار سابقاً) بكليات ومعاهد التربية بجمهورية مصر العربية، كما تقتصر الدراسة التحليلية على الفترة الزمنية من عام ٢٠٠١م وحتى عام ٢٠١٣م.

ثالثاً: أسلوب التحليل:

استخدمت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المضمون لتحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال محو الأمية، وذلك على مستوى أقسام أصول التربية، وأسلوب تحليل المحتوى يعرف بأنه طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الإتصال[1]، وهو يختص بوصف المحتوى من حيث الشكل والمضمون، أو لإكتشاف الخلفية الثقافية أو الفكرية أو السياسية للكاتب، شريطة أن يتم بطريقة منظمة[2]، ويستخدم تحليل المحتوى في عدة مجالات، يمكن تصنيفها على النحو التالي[3]:

١- مجال وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.

٢- المجال التربوي (مناهج - طرق تدريس - علم نفس - الأصول - التربية المقارن - اقتصاديات التعليم).

---

(١) عصام الدين على هلال، وطلعت عبد الحميد فايق، **قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر**، القاهرة: الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢م، ص٢٤٥.

(٢) وليد الكندري، وعبد الرحيم الكندري، **منهجية البحث العلمي في العلوم التربوية**، الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م، ص١٣٦.

(٣) مصطفى محمد أحمد جودت، الإطار المفاهيمي لتحليل المحتوى وتطبيقاته في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من خلال الخبرة الذاتية، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، طبعة تجريبية، أكتوبر ٢٠٠٧م، ص٨.

٣- **المجال الاجتماعي**

٤- **المجال العلمي/ الأكاديمي لمعرف بنية العلم وتاريخه على مر العصور.**

٥- **المجال اللغوي.**

٦- **المجال السياسي لمعرفة القوى والعوامل المؤثرة في مجتمع من المجتمعات.**

٧- **المجال الاقتصادي لمعرفة القوى والعوامل المؤثرة في اقتصاد بلد ما ومدى تطوره.**

٨- **المجال الديني لمعرفة مكوناته واتجاهاته الفكرية في حقبة زمنية ما.**

كما يستخدم هذا الأسلوب في تحليل الروايات والقصص الأدبية، وتحليل محتوى الصحف، ويستخدم في مجال الإعلام والإتصالات، كما يستخدم في مجال التربية في تحليل المناهج الدراسية والبحوث العلمية[1]، ولا يقتصر التحليل فقط على الوثائق، وإنما يمكن تحليل محتوى الوثائق الشخصية مثل اليوميات والخطابات والنصوص المختلفة، وأيضاً نص الكتاب وتحليل المعايير المنهجية والأخبار والمقالات[2].

رابعاً: أدوات الدراسة التحليلية:

استمارة لتحليل محتوى رسائل الماجستير، والدكتوراه في مجال محو الأمية وهي من إعداد الباحثة.

١- **الهدف من الإستمارة:**

تم إعداد استمارة التحليل بهدف التوصل إلى الموضوعات والقضايا المتضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه بمجال محو الأمية في أقسام أصول التربية بالإضافة إلى قسم التعليم المستمر، وذلك على مستوى معاهد وكليات التربية في مصر؛ وذلك حتى يتم بناء تصور مقترح لمصفوفة بحثية في هذا المجال.

---

(١) شكري سيد أحمد، وعبد الله محمد الحمادي، **منهجية تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية**، الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، الطبعة الثانية، ١٩٩١م، ص٣٠.

(٢) Springer. K., **Educational Research: A contextual Approach**, USA: John Wiley & Sons Inc, ٢٠١٠, P٤١٩.

٢- **إجراءات بناء استمارة تحليل المحتوى:**

لقد مرت عملية بناء استمارة تحليل المحتوى للرسائل التربوية في مجال محو الأمية بعدة خطوات، وذلك على النحو الآتي:

١- تحديد فئات التحليل: حيث يمثل هذا التحديد خطوة هامة، فقد حددت الأدبيات التربوية معايير لهذا التحديد وهي الإطار النظري لمشكلة البحث، وحدود ما يثيرة البحث من تساؤلات، وإطار النتائج المستهدفة[١]، ويقصد بفئات التحليل العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها، وتقسم إلى نوعين أساسيين، ويندرج تحت كل منهما عدد من الفئات التفصيلية وهي كما يلي[٢]:

النوع الأول هو فئات محتوى الاتصال وتشمل الموضوع، اتجاه مادة الاتصال، معايير مادة الاتصال، القيم، طرق تحقق الهدف، السمات، الفاعل، السلطة، الجمهور، الأصل، والنوع الثاني هو فئات الشكل الذي يقدم فيه هذا المضمون وتشمل نمط الاتصال، الوسيلة، الشدة، شكل التعبير.

وطبقاً لما سبق سوف تأخذ الدراسة الحالية بفئات محتوى الاتصال؛ حيث أن الدراسة الحالية تسعى للتعرف إلى الموضوعات والقضايا التي تناولتها الرسائل التربوية في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية، بهدف وضع تصور مقترح للبحوث المستقبلية في هذا المجال، كما ستأخذ الدراسة الحالية بفئات شكل الاتصال؛ حيث

---

(١) سناء محمد سليمان، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، **مرجع سابق**، ص٢٢٥.

(٢) أحمد محمد سيد، وآخرون، " التحليل القيمي لمضمون قصص الأطفال في بعض إصدارات مكتبة الأسرة المترجمة"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد(٦٥)، الجزء(١)، أكتوبر ٢٠٠٩، ص ص٣٧٢،٣٧١.

ستناقش الدراسة طبيعة الرسالة والمنهج الذي استخدمته، والأداة البحثية المستخدمة، لذلك سوف تتناول الدراسة الحالية (عينة التحليل) شكلاً ومضموناً.

وطبقاً لذلك قامت الباحثة بتحديد المحاور الرئيسة لتحليل رسائل محو الأمية، وذلك بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات التي تناولت موضوع تحليل البحوث التربوية[1]، ثم قامت الباحثة بتصنيف الاستمارة إلى فئتين، الأولى هي فئة الشكل، وتضم ثلاث فئات فرعية، وهي نوع البحث، والمنهج المستخدم ، ثم الأداة البحثية، والفئة الرئيسة الثانية هي مضمون القضية التي تناولها صاحب الرسالة بالبحث؛ حيث ضمت هذه الفئة أربع قضايا رئيسة وهي قضية المعلم، وقضية الدارس، وقضية البرامج، ثم قضية التمويل.

٢- تحديد وحدة التحليل المستخدمة في الدراسة التحليلية: حيث قامت الباحثة بدراسة الرسائل (عينة الدراسة)، لتحديد وحدة القياس الملائمة، وتعد وحدات

---

(١) تم الرجوع في ذلك إلى:

- عبد الحميد محروس عبد الحميد، "دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٩٥"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٧م.
- Bozkaya, M. et.al, "Research Trends and Issues In Educational Technology: A content Analysis of TOJET", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Vol (١١), Issuue (٢), April ٢٠١٢, pp٢٦٤-٢٦٦.
- Goktas, Y. et.aL, "**Trends** in Educational Research in Turkey: A content Analysis", Educational Science Theory & Practice, Educational Consultancy and Research Center, Vol (١٢), winter ٢٠١٢, pp.٤٥٥-٤٦٠.
- عماد صموئيل وهبة، "الدور التربوي لبعض النقابات المهنية في المجتمع المصري في ضوء بعض التغيرات المعاصرة"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٠٠٤م.
- وائل "محمد حشمت" عبد القوي، "دراسة تقويمية لرسائل الماجستير والدكتوراه في التربية المقارنة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٧م.

٣- التحليل هي الأســاس في عمليات التقدير الكمي في تحليل المحتوى، وهي خمس وحدات رئيسية كما يلي[١]:

- **الكلمة Word.**

تعد أ صغر الوحدات، وقد تكون رمزاً، وقد تكون م صطلحاً، وتـ ستخدم الكلمة كوحد تحليل في مواقف مختلفة، منها دراسة المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية، ومنها تحديد مـستوى السهولة والصعوبة للمادة المكتوبة، أو ما يـسمى ا صطلاحاً بالإنقرائية، ويؤدي التحليل باسـتخدامها إلى قوائم تسـجل فيها تكرارات ورود الكلمة في المادة المحللة.

- **المفردة Item.**

هي الوحدة الطبيعية التي يشـــيع اســـتخدامها في تحليل المحتوى، وتختلف باختلاف الدرا سة الخا ضعة للتحليل، فقد تكون مجلة أو مقالاً أو قـصة أو خطبة أو برنامجاً إذاعياً.

- **مقاييس المساحة والزمن Space &Time Measures .**

وهي تقدير المســاحات التي يشــغلها موضــوع التحليل، كأن يحســب عدد الأعمدة أو الصــفحات أو الســطور التي يشــغلها الموضــوع، أو حســاب الزمن الذي يسـتغرقه الموضـوع بالنسـبة للمواد المسـموعة، ويشـيع اسـتخدام هذه الوحدات في الدراسات السياسية والاقتصادية.

- **الشخصية Character.**

ويقـصد بها الحـصر الكمي لخـصائص و سمات محددة، تر سم شـخـصية معينة، وتستخدم عند دراسة القصص والروايات والكتب.

---

(١) سناء محمد سليمان، مناهج البجث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأسـاسـية، **مرجع سابق**، ص ص٢٣١،٢٣٠.

- **وحدة الموضوع Theme.**

وتمثل أهم وحدات تحليل المحتوى، وقد يكون الموضــوع جملة بســيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة، والموضوع وحدة ليست بالصغيرة كالكلمة فيصعب الحصول منها على بيانات متكاملة وواضحة، ولا هي بالكبيرة فيختلف عليها المحللون؛ بحيث يصعب الوصول إلى درجات عالية من الثبات عند استخدامها.

لذلك وعلى ضوء المادة موضع التحليل في الدراسة الحالية، والهدف الأساسي لعملية التحليل، ترى الباحثة أن أنســب الوحدات لطبيعة هذه الدراســة هي وحدة الموضوع.

٤- بناء اسـتمارة تحليل المحتوى في صـورتها الأولية: بعد قيام الباحثة بتحديد فئات التحليل، قامت الباحثة ببناء اســتمارة تحليل المحتوى من خلال تصــنيف هذه الفئات ووضعها تحت المحور الخاص بها.

خامساً: صدق استمارة تحليل المحتوى:

يقصد بالصدق أن تقيس الأداة ما هو مفروض أن تقيسه[1]، ولكي يتم التحقق من صـدق اسـتمارة التحليل قامت الباحثة بعرضـها في صـورتها الأولية على مجموعة من الأسـاتذة المتخصـصـين في مجال أصـول التربية، وذلك للحكم على مدى وضـوح الفئات وصــحتها، ومدى ملائمة كل فئة لمحورها، وفي ضــوء آراء المحكمين' قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة؛ حيث تم حذف بعض الفئات الفرعية وإضــافة أخرى، وعلى سبيل المثال تم حذف فئة تقسيم الرسائل حسب فروع أصول التربية،

---

(١) محمد عبد الحميد، **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام: من التحليل الكمي إلى التحليل في الدراســات الكيفية وتحليل محتوى المواقع الإعلامية**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠١٠م، ص٢١.

وإ ضافة فئة تقسيم الرسائل حسب طبيعة ونوع البحث، كما تم حذف فئة الاتجاهات المكانية والمرتبطة بالمكان الذي أجريت فيه الدراسة، وهكذا حتى تم التوصل إلى الصورة النهائية لاستمارة التحليل، والتي تم التحليل في ضوئه.

سادساً: ثبات استمارة التحليل:

وثبات التحليل يعني أن يحصل الباحث على نفس النتائج لنفس التحليل، حتى ولو اختلف المحلل، أو تفاوت الزمن الذي يتم فيه التحليل[1]، وتشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك نوعين من الاتفاق لابد من توافرهما، وهما الاتفاق بين المحللين المختلفين، بمعنى أن يصل محلل أخر لنفس النتائج التي توصل إليها الباحث، والإتفاق الثاني وهو بين المحلل ونفسه في فترتين زمنيتين متباعدتين[2].

وطبقاً لما سبق قامت الباحثة بتحليل رسائل العينة، ثم قامت باحثة مساعدة[3] بتحليل نفس الرسائل في ضوء ما قامت به الباحثة من شرح للفئات وتوضيحها، تم حساب معامل الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل الباحثة المساعدة؛ وذلك وفقاً للقانون الآتي:

١- المعادلة الأولى:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{(\text{ن x م})}{(\text{ن١+ن٢})}$$ [4]

(١) رشدي أحمد طعيمه، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م، ص٦٤١.

(٢) يوسف تمار، **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**، الجزائر: طاكسيج- كوم للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م، ص ص١١٤-١١٦.

(٣) المحللة المساعدة: سحر فتحي عبد الحي يوسف، باحثة دكتوراه بقسم أصول التربية، جامعة سوهاج.

(٤) يوسف تمار، **مرجع سابق**، ص١١٩.

حيث أن: ن = عدد المحللين ، م =عدد الفئات التي اتفق حولها المحللين، ن١= عدد الفئات التي قام بتحليلها المحلل الأول، ن٢= عددالفئات التي قام بتحليلها المحلل الثاني.

إذاً يكون

$$\text{معامل الثبات} = \frac{٢ \times ٢٨}{٦٠} = ٠,٩٣$$

فقد تم قياس معامل الثبات بين تحليل الباحثة والباحثة المساعدة وكان (٠,٩٣) وهي نسبة ثبات مقبولة.

ثم قامت الباحثة بتحليل نفس العينة بعد فترة (١٥ يوماً) للتأكد من ثبات التحليل، واستخدمت الباحثة القانون التالي:

٢- المعادلة الثانية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{نقاط الاتفاق}}{\text{نقاط الاختلاف + نقاط الاتفاق}} \times ١٠٠$$

$$= \frac{٢٩}{٢٩ + ١} \times ١٠٠ = ٩٦,٧ \%$$

فكان معامل الثبات مقاســاً بمعامل الارتباط بين تحليل الباحثة في المرة الأولى والمرة الثانية يساوي (٩٦,٧%) وهي نسبة ثبات مرتفعة.

سابعاً: عينة التحليل ومواصفاتها:

قامت الباحثة بعمل حصر لرسائل محو الأمية بأقسام أصول التربية وقسم التعليم المستمر، وذلك على مستوى كليات التربية المصرية ومعهد الدراسات

والبحوث التربوية، وحددت الباحثة الفترة الزمنية منذ عام ٢٠٠١م وحتى عام ٢٠١٣م، وذلك لأنها تحتوي على الفترة التي تم فيها إعلان العقد العالمي لمحو الأمية، فضــلاً على أنها الفترة التي تلت مباشرة انتهاء التســعينيات وهي الفترة التي أعلنت فيها جمهورية مصرــ العربية عقد محو الأمية (١٩٩١م-١٩٩٩م)، وبلغ عدد رســائل العينة سبع وثلاثون رسالة، ويوضح الجدول الآتي عدد هذه الرسائل في كليات التربية في الجامعات المختلفة على مستوى الجمهورية:

جدول رقم (٤)

إسهام كليات ومعاهد التربية في رسائل محو الأمية:

م	كلية التربية/ جامعة	ماجستير	دكتوراه
١	كلية التربية/ جامعة عين شمس	١	ــ
٢	كلية التربية + كلية الدراسات الإنسانية شعبة التربية/ جامعة الأزهر بالقاهرة	٥	٢
٣	كلية التربية / جامعة بنها	ــــ	ــ
٤	كلية التربية/ جامعة الفيوم	١	ــ
٥	كلية التربية/ جامعة المنصورة	٣	ــ
٦	كلية التربية/ جامعة بني سويف	١	ــ
٧	كلية التربية/ جامعة حلوان	١	ــ
٨	كلية التربية/ جامعة الإسكندرية	١	ــ
٩	كلية التربية/ جامعة بورسعيد	ــ	ــ
١٠	كلية التربية/ جامعة قناة السويس	ــ	ــ
١١	كلية التربية/ جامعة المنيا	١	ــ
١٢	كلية التربية/ جامعة سوهاج	ــ	ــ

١٣	كلية التربية/ جامعة طنطا	١	٢
١٤	كلية التربية/ جامعة أسيوط	٣	ـ
١٥	كلية التربية/ جامعة كفر الشيخ	ـ	ـ
١٦	كلية التربية/ جامعة المنوفية	ـ	ـ
١٧	كلية التربية/ جامعة جنوب الوادي - قنا	١	ـ
١٨	كلية التربية/ جامعة الزقازيق	ـ	ـ
١٩	كلية التربية/ جامعة دمنهور	ـ	ـ
٢٠	كلية التربية/ جامعة دمياط	ـ	ـ
٢١	كلية التربية/ جامعة أسوان	ـ	ـ
٢٢	معهد الدراسات والبحوث التربوية/ جامعة القاهرة	١٠	٤
	المجموع	٢٩	٨

من الجدول السابق يتضح أن:

١- عدد رسائل ماجستير مجال محو الأمية أكبر من عدد رسائل الدكتوراه؛ حيث بلغ عدد رسائل الماجستير تسع وعشرون رسالة، وبلغ عدد رسائل الدكتوراه ثمان رسائل.

٢- زاد عدد رسائل الماجستير عن عدد رسائل الدكتوراه التي منحتها كليات التربية بالجامعات المصرية؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن مرحلة الدكتوراه تحتاج إلى جهد، ووقت كبير عن الماجستير، فضلاً عن أنها درجة علمية أكبر، وبالتالي تحتاج إلى جهد أكبر؛ وهذا ما يؤدي إلى قلة عدد رسائل الدكتوراه عن الماجستير.

٣- احتل معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة المرتبة الأولى بالنسبة لعدد الرسائل، حيث يوجد قسم خاص بتعليم الكبار، تم تغيير مسماه إلى قسم التعليم المستمر، ثم جاءت كلية التربية للبنين بالإضافة إلى كلية الدراسات الإنسانية شعبة التربية بجامعة الأزهر في المرتبة الثانية.

٤- ثم تلتها كلية التربية بجامعة طنطا في عدد رسائل محو الأمية.

٥- وتســاوت كل من كليات التربية بجامعات كل من أســيوط والمنصــورة في عدد رسائل محو الأمية، حيث منحت كل كلية ثلاث رسائل ماجستير لهذا المجال .

٦- كما تساوت كل من كلية التربية بقنا بجامعة جنوب الوادي، كلية التربية بجامعة عين شــمس، وكلية التربية بجامعة بني ســويف، وكلية التربية بجامعة الإســكندرية، وكلية التربية بجامعة المنيا في عدد الرســائل التي منحتها في مجال محو الأمية؛ حيث منحت كل كلية رسالة واحدة فقط للمجال.

٧- لم تســهم كلية التربية بجامعة عين شــمس ســوى برســالة واحدة في مجال محو الأمية بقســم أصــول التربية، على الرغم من وجود مركز تعليم الكبار بالجامعة، والاهتمام الواضــح للجامعة بقضــية محو الأمية وتعليم الكبار، وهو ما يعد قصوراً في أداء رسالة الكلية وتفاعلها مع اهتمام الجامعة بهذا المجال.

٨- لم تمنح كليات التربية بالجامعات الآتية: جامعة بنها-جامعة بورســعيد-جامعة قناة الســويس-جامعة ســوهاج-جامعة كفر الشــيخ-جامعة المنوفية-جامعة الزقازيق-جامعة دمنهور-جامعة دمياط-جامعة أســوان بالإضــافة لكية البنات بجامعة عين شــمس رســائل في مجال محو الأمية، وهو ما يعد قصــوراً في أداء رســالة هذه الجامعات؛ حيث أن هذه المحافظات تعاني من وجود نســبة أمية مرتفعة.

ثامناً: تحليل العينة المختارة

بعد التوصــل إلى الشــكل النهائي لاســتمارة تحليل المحتوى، وتحديد وحدات التحليل المســتخدمة، واختيار العينة التي يتم تحليلها من الرســائل التربوية، جاءت الخطوة التالية وهي القيام بعملية التحليل لهذه العينة وذلك وفق الخطوات التالية:

- تجميع الرســائل الخاصــة بمجال محو الأمية، وتصــنيفها وفقاً لما تم تحديده من شروط في العينة التحليلية.

- قراءة الرسائل عينة الدراسة لتصنيفها طبقاً لفئات التحليل.
- المعالجة الإحصـــائية لنتائج عملية التحليل؛ حيث اتخذت محور أســـاسي وهو حســاب الوزن النســبي لكل فئة من الفئات الواردة داخل محور الشــكل ومحور المضمون، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

١- حساب تكرارات ورود كل فئة من فئات استمارة التحليل.

٢- حساب الوزن النسبي للفئة من خلال المعادلة التالية:

٣- الوزن النســـبي للفئة = (عدد تكرارات الفئة÷مجموع تكرارات المحور) X١٠٠.

٤- ترتيب الفئات والمحاور المختلفة ترتيباً تنازلياً حســـب الوزن النســـبي لكل فئة أو محور بالنسبة لغيره من الفئات أو المحاور الأخرى.

وبهذه المعالجة الإحصـائية لنتائج تطبيق الاسـتمارة تنتهي إجراءات الدراسـة التحليلية، وسـوف تعرض الباحثة بإذن الله تعالى نتائج الدراســة التحليلية من خلال ما يأتي:

أولاً: الخصائص الشكلية العامة لرسائل العينة:

قامت الباحثة بتقســيمها إلى ثلاثة نقاط هي: نوع الرســالة، والخصــائص المنهجية، والأداة البحثية المستخدمة، وفيما يلى تحليل رسائل العينة حسب هذه النقاط.

- تصنيف رسائل العينة تبعاً لنوع الرسالة:

ويبين الجدول الآتي عدد الرسائل مصنفة تبعاً لنوعها، سواء أكانت بحثاً أساسياً أم بحثاً تطبيقياً.

جدول رقم(٥)

تصنيف رسائل محو الأمية تبعاً لطبيعة البحث

الدرجة	أساسي	تطبيقي
ماجستير	-	٢٨
دكتوراه	-	٩
العدد الكلي	-	٣٧

من الجدول السابق يتضح أن:

١- عدد البحوث التطبيقية أكبر من عدد البحوث الأساسية وهذا يرجع إلى صعوبة كتابة البحث الأساسي، حيث أنه هو البحث الذي يهدف إلى التوصل إلى الحقائق والمبادئ الرئيسة، والكشف عن النظريات والأصول التي تحكم العملية التربوية، وهو بذلك يهدف إلى تنمية الأفكار والمفاهيم، ويعنى بالأسس النظرية التربوية، ولا يهتم بالأمور التطبيقية، فضلاً على طبيعة مجال محو الأمية، حيث أنه يجب على هذه البحوث أن تقدم حلولاً، وتتوصل إلى نتائج قابلة للتطبيق.

٢- لم يتم إجراء أي بحث أساسي في مجال محو الأمية، بينما كانت كل الرسائل من نوع البحوث التطبيقية.

- تصنيف رسائل العينة تبعاً للمنهج المستخدم:

يبين الجدول التالي عدد الرسائل مصنفة تبعاً للمنهج البحثي الذي استخدمته الرسالة.

جدول رقم (٦)

تصنيف الرسائل تبعاً للمنهج

الدرجة	المنـهـــج					
	الوصفي	التاريخي	المسح الاجتماعي	التجريبي	المقارن	الإثنوجرافي
ماجستير	٢٩	٤	١	١	١	-
دكتوراه	٧	١	-	١	١	١
الدرجة الكلية	٣٦	٥	١	٢	٢	١

يتضح من الجدول السابق أن:

١- **عدد الرسائل التي استخدمت المنهج الوصفي كبيرة جداً بالمقارنة بباقي المناهج البحثية الأخرى؛ وهذا يرجع إلى سهولة استخدام المنهج الوصفي، كما يلاحظ أن المنهج الوصـــفي تم اســـتخدامه بجانب مناهج أخرى، كالمنهج المقارن والمنهج التاريخي.**

٢- **كما تم اســـتخدام المنهج التاريخي من خلال أربع رســـائل، والملاحظ أن هذا المنهج لم يتم اســـتخدامه مفرداً، ولكن تم اســـتخدامه بجانب منهج أخر مثل المنهج الوصفي والمنهج المقارن.**

٣- **لم يتم اســـتخدام المنهج الأثنوجرافي، ومنهج المســـح الاجتماعي والمنهج شـــبه التجريبي إلا من خلال ثلاث رسائل فقط.**

- **تصنيف رسائل العينة تبعاً للأداة البحثية المستخدمة:**

يبين الجدول الآتي الأداة البحثية التي استخدمتها رسائل العينة:

جدول رقم (٧)

تصنيف الرسائل تبعاً للأداة البحثية

الدرجة	الأداة البحثية المستخدمة							
	استبانة	مقابلة	استمارة تحليل	ملاحظة	اختبار	استطلاع رأي	دراسة حالة	برنامج
ماجستير	٢١	١٠	٣	٢	٢	٣	٣	٢
دكتوراه	٣	٤	١	٢	-	-	-	-
العدد الكلي	٢٤	١٤	٤	٤	٢	٣	٣	٢

من الجدول السابق يتضح أنه:

١- **بالنسبة لأدوات البحث المستخدمة في رسائل محو الأمية كان للإستبانة النصيب الأكبر، حيث بلغ عدد الرسائل التي استخدمتها إحدى وعشرون رسالة، وهذا يبين مدى إقبال الباحثين على استخدام هذه الأداة، وإجراء الأساليب الإحصائية المعتادة، وهذا يدل على أن باحثي قسم الأصول لديهم اهتمام واضح بالدراسات الميدانية وتطبيق الإستبانات.**

٢- **تلتها أداة المقابلة بأنواعها المقننة وشبه المقننة.**

٣- **بلغت عدد الرسائل التي استخدمت استمارة تحليل المحتوى أربع رسائل.**

٤- **وتساوى عدد الرسائل التي استخدمت أداتي استطلاع الرأي ودراسة الحالة.**

٥- **كما تساوى عدد الرسائل التي استخدمت أدوات الملاحظة، والاختبار، والبرنامج، وبلغ عدد هذه الرسائل رسالتان لكل أداة.**

٦- **كما يلاحظ أن الأعداد مختلفة عن العدد الكلي للرسائل؛ وذلك لأن هناك عدد**

٧- من الرسائل استخدمت أكثر من أداة بحثية.

ثانياً: تصنيف رسائل العينة تبعاً للقضايا البحثية في مجال محو الأمية:

هناك العديد من القضايا التي تناولتها رسائل مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية وقسم التعليم المستمر، ويتبين ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (٨)

القضايا العامة لرسائل محو الأمية بأقسام أصول التربية

م	المجال	التكرار	النسبة المئوية من المجموع الكلي
١	المعلم	٣	٨,١%
٢	الدارس	٣	٨,١%
٣	البرامج	١٢	٣٢,٤%
٤	الجهود	١٩	٥١,٤%

يوضح الجدول السابق القضايا التي تناولتها رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال محو الأمية، ومن خلاله يتضح الآتي:

١- تم تقسيم القضايا إلى أربع فئات رئيسة هي معلم محو الأمية، والدارس الأمي، وبرامج محو الأمية، والجهود المبذولة لمحو الأمية.

٢- احتلت قضية الجهود المرتبة الأولى بنسبة ٥١,٤% بالنسبة لباقي القضايا؛ وذلك لتعدد الجهود من جانب جهات متنوعة، منها جهات رسمية كهيئة محو الأمية وتعليم الكبار، والجامعات، وهناك جهات غير رسمية كالجمعيات الأهلية والأحزاب، والإعلام.

٣- جاءت قضية البرامج في المرتبة الثانية بنسبة٣٢,٤% بالنسبة لباقي القضايا، وذلك لتنوع البرامج المقدمة من خلال جهات متعددة.

٤- كما تســـاوت قضـــية المعلم وقضـــية الدارس؛ حيث جاءتا في المرتبة الثالثة بنسبة٨,١% بالنسبة لباقي القضايا، وهذا نبع من عدم إهتمام الجهات المسئولة عن إعداد معلم محو الأمية، وأيضـــاً لأن فئة الأميين فئة مهمشـــة في المجتمع، وهذا ســاعد على عدم اهتمام الكثير من الباحثين بأقســام أصــول التربية بهاتين القضيتين.

وقد قامت الباحثة بتقسيم القضايا الأساسية الأربع إلى موضوعات فرعية، وفيما يأتي عرض لهذه الموضوعات:

أولاً: الموضوعات التابعة لقضية المعلم: وهي تتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (٩)

تصنيف موضوعات الرسائل داخل قضية المعلم

م	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
ا	اعداد معلم محو الأمية/ الكبار	١	%٣٣,٣	%٢,٧
٢	تدريب معلم محو الأمية/ الكبار	١	%٣٣,٣	%٢,٧
٣	توجهات تربوية لمعلم محو الأمية	١	%٣٣,٣	%٢,٧

يو ضح الجدول السابق المو ضوعات التي ناقشتها الر سائل التربوية داخل مجال المعلم، ومن خلاله يتضح الآتي:

١- اقتصرت الر سائل التربوية داخل قضية معلم محو الأمية على ثلاث مو ضوعات فقط هي إ عداد معلم محو الأمية، و تدر يب معلم محو الأمية، والتوجهات التربوية لمعلم الكبار.

٢- تساوت نسبة الرسائل التي ناقشت كل من موضوعات إعداد، وتدريب، والتوجهات التربوية لمعلم محو الأمية؛ حيث بلغت نسبتها ٣٣,٣% بالنسبة لمجال المعلم.

٣- لم يتم إعداد أي رسائل بأقسام أصول التربية تناقش كفايات، أو مسئوليات، أو أدوار معلم محو الأمية.

والملاحظ أن هذه الرسائل استخدمت مسمى معلم الكبار للتعبير عن معلم محو الأمية، حيث ناقشت الرسالة الأولى[١] تقويم عملية إعداد معلم الكبار بمصر وذلك على ضوء الاتجاهات المعاصرة، المتمثلة في خبرات بعض الدول في إعداد معلم الكبار الأميين، ومن هذه الدول إيران والكويت والهند وقطر، كما عرضت الرسالة خبرات بعض الدول التي اهتمت بجانب التدريب بدرجة أكبر وهي الولايات المتحدة والمملكة المتحد وروسيا والسويد.

وهدفت هذه الرسالة إلى معرفة التطور التاريخي لمفهوم تعليم الكبار ومحو الأمية، وتحديد أهم مجالاته ووظائفه وأهدافه ومبرراته، كما فصلت الرسالة الواقع الحالي لإعداد معلم الكبار الأميين، وفي النهاية توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإعداد هذا المعلم.

كما توصلت الرسالة إلى مجموعة من النتائج قسمها الباحث إلى نتائج متعلقة بسياسة القبول والإختيار لهذه الفئة من المعلمين، ونتائج متعلقة بالإعداد التخصصي لهذه الفئة، ونتائج متعلقة بالإعداد التربوي، ونتائج متعلقة بالإعداد الثقافي، ونتائج متعلقة بالتدريب أثناء الخدمة، وقد قدمت الرسالة مجموعة من التوصيات منها:

---

(١) محمد فوزي اسماعيل، "دراسة تقويمية لإعداد معلم الكبار الأميين بمصر في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٨م.

- وضـــع ســـياســـة محددة المعالم لإعداد معلم الكبار الأميين، تتلائم مع متطلبات مجتمع المعرفة.
- إنشاء أقسام أو تخصصات أو شعب لإعداد معلم الكبار الأميين بكليات التربية، والتربية النوعية؛ للإرتقاء بمستوى أدائه إلى مستوى التعليم الجامعي.
- تكثيف أســاليب الدعوة والإعلام، حيث تبرز أهمية دور معلم الكبار الأميين في تنمية مجتمعه.
- الإســتفادة من تجارب الدول المختلفة في مجال إعداد معلم الكبار الأميين وتدريبه.

وناقشـت الرسـالة الثانية[1] موضـوع تدريب معلمي الكبار عن بعد؛ وذلك في ضـــوء التحديات المعاصرة، والتي تمثلت في التنمية البشـــرية، والعولمة، والمنافســة العالمية، وثورة الإتصالات، والتدفق المعرفي، والثورة التكنولوجية، والزيادة السكانية، والأمية، والبطالة.

وقد اســتهدفت الرســالة إلى الوصــول إلى رؤية مســتقبلية لتدريب معلمي الكبار، ولتحقيق هذا الهدف فقد عرضـــت الدراســـة واقع تعليم الكبار في مصرـــ ومشـكلاته التعليمية، وتوضـيح الأسـس النظرية لتدريب هذه الفئة، وأيضـاً تطرقت الرسالة إلى نظام تدريب المعلمين عن بعد وأهم أساليبه، ومميزات كل أسلوب منها، كما أوضحت الرسالة فلسفة التدريب عن بعد في مصر، والمستحدثات التكنولوجية

(١) إيمان محمد عبد الرحيم أحمد، "رؤية مستقبلية لتدريب معلمي الكبار عن بعد في مصر في ضوء التحديات المعاصرة"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.

ودورها في التدريب عن بعد، وعلى ضوء ما سبق قدم الباحث رؤيته لتدريب معلمي الكبار في مصر.

ثم جاءت الرسـالة الثالثة[1] لتناقش توجهات معلمي الكبار الأميين التربوية، وعلاقة هذه التوجهات بواقع العملية التعليمية داخل فصـول محو الأمية، وقد أسـتهدفت الرسـالة الكشـف عن التوجهات التربوية لديهم، هل هي بيداجوجية أم اندراجوجية، والكشـف عن مدى ارتباط التوجهات التربوية لدى هؤلاء المعلمين ببعض المتغيرات المختارة، وهي النوع وسنوات الخبرة والمؤهل.

كما استهدفت الرسـالة الكشـف عن واقع الممارسـات التربوية داخل فصـول محو الأمية، ومدى ارتباط هذه الممارسـات ببعض المتغيرات مثل: النوع، وسـنوات الخبرة، والمؤهل، وفي النهاية قدمت الرسـالة بعض السـبل والأسـاليب التي يمكن عن طريقها تحسين فعالية العملية التعليمية بالفصول المختارة.

وأسـفرت الرسـالة عن عدد من النتائج كان من أهمها، شـيوع التوجه الأندراجوجي بين أفراد العينة بوجه عام، وتم معرفة التوجهات التربوية من خلال تطبيق اسـتبانة للمعلمين بفصـول محو الأمية، ولكن الممارسـات التربوية داخل الفصول كانت تنتمي إلى النموذج البيداجوجي، وهذا تم معرفته من بطاقة الملاحظة.

وكان لمتغير النوع أثر واضـح، حيث انتمت الإناث إلى النموذج البيداجوجي والعكس، ومتغير المؤهل كان له أثر، حيث كانت ممارسـات ذوي المؤهل الجامعي تنتمي إلى النموذج الأندراجوجي، بينما انتمت ممارسـات ذوي المؤهل المتوسـط إلى النموذج البيداجوجي.

---

(١) محمود صـدقي صـديق حسـن، "التوجهات التربوية لمعلمي الكبار الأميين وعلاقتها بواقع العملية التعليمية بفصـول محو الأمية: دراسـة حالة على مركز ومدينة ملوي"، **رسـالة ماجسـتير**، كلية التربية جامعة الأزهر، ٢٠٠٦م.

وبناءً على النتائج التي حصـــل عليها الباحث، قدم مجموعة من التوصـــيات أهمها:

١- محاول تمهين تعليم الكبار، من خلال إعداد المعلم المتخصـــص الذي يعمل طوال الوقت.

٢- ربط المعلمين بالفصول بنتائج البحث العلمي في المجال.

٣- المراجعة الدورية لبرامج إعداد وتدريب معلمي الكبار الأميين، وإعادة النظر في محتواها، بما يضمن مسايرة المتغيرات المتلاحقة في شتى المجالات.

ثانياً: الموضوعات التابعة لقضية الدارس: وهي تتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

تصنيف موضوعات الرسائل داخل قضية الدارس

م	الموضوع	التكرار	النسبة على مستوى المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	انصراف وتسرب الدارس من فصول محو الأمية	١	٣٣,٣%	٢,٧%
٢	معوقات الدارسين بفصول محو الأمية	١	٣٣,٣%	٢,٧%
٣	حاجات الدارسين بفصول محو الأمية	١	٣٣,٣%	٢,٧%

يوضح الجدول السابق الموضوعات التي ناقشتها الرسائل التربوية داخل مجال الدارس، ومن خلاله يتضح الآتي:

١- تساوت نسب الفئات داخل محور قضية الدارس، حيث بلغت ٣٣,٣%.

٢- حصلت قضية احجام وتسرب الأميين من فصول محو الأمية على نسبة٣٣,٣%، وأيضاً حصلت قضية المعوقات التعليمية التي تواجه الدارس بفصول محو الأمي على نفس النسبة.

٣- كما حظيت قضية حاجات الدارسين الأميين بفصول محو الأمية على نفس درجة اهتمام الباحثين بباقي الفئات في قضية الدارس.

لذا يكون عدد الرسائل التي ناقشت قضية الدارس ثلاث رسائل، عرضت الرسالة الأولى[(١)] موضوع انصراف طلاب محو الأمية عن مواصلة دراستهم في المرحلة الإعدادية، واستهدفت الرسالة الكشف عن أهمية تعليم الكبار، والجهود المبذولة لمواصلة التعليم بعد محو الأمية، وعرضت الرسالة تجارب ونماذج الدول العربية والأجنبية، في مرحلة ما بعد الأمية لمواصلة التعليم.

كما كشفت الرسالة عن العوامل التي تؤدي إلى انصراف طلاب محو الأمية عن مواصلة دراستهم في المرحلة الإعدادية بعد الالتحاق بها، كما كشفت عن أكثر العوامل تأثيراً على ظاهرة الانصراف، وذلك من وجهة نظر الطلاب المتسربين من الفصول الإعدادية التابعة لهيئة تعليم الكبار، وأيضاً من وجهة نظر القيادات والمعلمين والمشرفين بفروع الهيئة.

وتوصلت الرسالة إلى عدة أسباب لانصراف طلاب محو الأمية عن مواصلة دراستهم في المرحلة الإعدادية أهمها:

١- مدة التسعة أشهر لمحو الأمية غير كافية لتأهيل الدارسين لمواصلة التعليم في المرحلة الإعدادية.

٢- محتوى معظم المواد الدراسية المقررة في المرحلة الإعدادية (اللغة الإنجليزية- الرياضيات- العلوم- اللغة العربية) لا يتناسب مع مستوى الدارسين التحصيلي، ومع الساعات المخصصة لها.

٣- انخفاض مستوى نتائج الدارسين في الامتحانات باستمرار.

---

(١) فاطمة محمد السيد، "عوامل انصراف طلاب محو الأمية عن مواصلة دراستهم في المرحلة الإعدادية: دراسة ميدانية"، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٧م.

٤- ارتفاع ثمن الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية، ونقص مشاركة الجمعيات الأهلية لتعليم الكبار في المرحلة الإعدادية.

٥- تعارض وقت الدراسة مع مطالب أسر الدارسين.

٦- نقص ميزانية الفصول الإعدادية التابعة لهيئة تعليم الكبار.

٧- قلة راتب المعلمين والمشرفين في الفصول الإعدادية.

وناقشت الرسالة الثانية[١] موضوع العملية التعليمية لدى الكبار في فصول محو الأمية وأهم معوقاتها، وعرضت الرسالة الاتجاهات العالمية والمعاصرة في مجال محو الأمية؛ وذلك من خلال المؤتمرات الدولية، ثم التحديات التي يواجهها المجتمع المصري عالمياً ومحلياً لتحسين عائد محو الأمية.

كما عرضت الرسالة أهم معوقات العملية التعليمية بفصول محو الأمية، وقد صنفتها الرسالة في عدة محاور هي معوقات خاصة مثل ظروف عمل الدارسين التي تمنعهم من الحضور بانتظام للفصول، بالإضافة إلى العادات والتقاليد، والتي تؤثر بالسلب على حضور الدارسين.

ومعوقات خاصة بمنهج محو الأمية مثل ضعف إرتباط المنهج الحالي لمحو الأمية باحتياجات الدارسين، وضعف إرتباط المنهج الحالي لمحو الأمية بخبرات الدارسين، وصعوبة موضوعات القراءة والكتابة بالنسبة للدارسين، وصعوبة الحساب بالنسبة للدارسين، ونقص النواحي الثقافية والدينية بالمنهج، قصور منهج محو الأمية في تعليم بعض المهارات المهنية للدارسين، وطول المنهج، وغموض الأهداف المراد تحقيقها بالنسبة لمعلمي محو الأمية.

---

(١) رضا محمد عبد الستار، "معوقات العملية التعليمية لدى الكبار بفصول محو الأمية في جمهورية مصر العربية"، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١م.

ومعوقات خاصـة بطرق وأسـاليب التدريس المتبعة، مثل عدم إتاحة الفرصـة لمشـاركة الدارس في الموقف التعليمي، وعدم ربط موضـوع الدرس بكل من البيئة أو الأحداث الجارية، وعدم إتباع أسـلوب المناقشـة مع الدارسـين، وعدم الاهتمام الكافي بالدارسين المتأخرين تحصيلياً، وإهمال إتباع وسائل التعلم الذاتي للدارسين.

باسـتخدام الوسـائل التعليمية مثل عدم توفر الوسـائل التعليمية، وصـعوبة إنتاجها من البيئة، ومعوقات خاصة بتقويم الدارسين، حيث دلت النتائج على ضعف أداء بعض المعلمين بفصول محو الأمية بالنسبة لتقويم الدارسين، ومعوقات خاصة بمعلم محو الأمية، مثل نقص تأهيل معلمي محو الأمية، ونقص تدريب معلمي محو الأمية قبل أو أثناء الخدمة، وقلة خبرة المعلمين في مجال محو الأمية، وانخفاض مستوى الرضا الوظيفي لمعلم محو الأمية، ومعوقات خاصة بفصول محو الأمية، مثل قدم وضـيق مباني الفصـول، وعدم وجود مقاعد تلائم حجم الدارس الكبير، وعدم وجود إضـاءة كافية ودورة مياه، وهذا يتنافى مع ضرورة جعل بيئة الدارس جاذبة وملائمة.

وعرضت الرسالة الثالثة[1] لحاجات الدارسين وذلك في محافظة الوادي الجديد، وقد أوضحت الدراسة ماهية تعليم الكبار، ومجالاته، وتطور مفهوم محو الأمية، ثم ناقشـت الدراسـة الحاجات النفسـية للملتحقين ببرنامج محو أمية الكبار، وأهم الحاجات التي تؤثر على الحاجات النفسـية للدارسـين، وأهمها الحاجات الاقتصـادية، واحتلت المرتبة الأولى، حيث تقف أميتهم حجر عثرة في اللحاق بعمل أو معايشـة متطلبات شروط العمل الحديثة.

---

(١) علي إبراهيم علي سعيد، "الحاجات النفسية للملتحقين ببرنامج محو أمية الكبار في محافظة الوادي الجديد"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.

وجاءت الحاجات العقلية المعرفية في المرتبة الثانية تأثيراً على الدار سين، وذلك لقلة المتخصصين وقصور المقررات الدراسية، وعدم الأخذ في الحسبان خبرات الدارسين السـابقة، بينما جاء محور الحاجات الاجتماعية والإنفعالية في المرتبة الثالثة تأثيراً على حاجات الدار سين النفسية وأثره على عزوفهم وتسربهم من برامج محو أمية الكبار، ويرجع ذلك لتمســك المجتمع والدارســين بالعادات والتقاليد المجتمعية، وأخذ تلك الأمور في الحسبان أثناء التعامل مع هؤلاء الفئات من الدار سين الكبار، واحتل محور الحاجات الثقافية المرتبة الرابعة تأثيراً على حاجات الدارســين النفســية؛ ويرجع ذلك لانشغال الدارسين النفسية في السعي وراء متطلبات الحياة ولا يعني ذلك أنهم

لا يبحثون عن الثقافة ولكن شــعورهم بأنهم أقل من الآخرين يقف حائلاً بينهم.

ثالثاً: الموضوعات التابعة لقضية البرامج:

وهي تتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (١١)

تصنيف موضوعات الرسائل داخل مجال البرامج

م	الموضوع	التكرار	النسبة على مستوى المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	تخطيط برامج محو الأمية	٦	٥٠%	١٦,٢%
٢	تقويم برامج محو الأمية	٥	٤١,٦%	١٣,٥%
٣	تطوير برامج محو الأمية	١	٨,٣%	٢,٧%

يوضح الجدول السابق موضوعات الرسائل لمجال برامج محو الأمية، ومن

خلاله يتضح الآتي:

١. نسبة الرسائل التي ناقشت تخطيط برامج محو الأمية احتلت المرتبة الأولى، حيث وصلت نسبتها إلى ٥٠% ، وهذا يدل على اهتمام الباحثين بهذه القضية، كما أن هذه القضية تضم نقاط بحثية كثيرة ومتعددة.
٢. جاءت الرسائل التي ناقشت موضوعات تقويم برامج محو الأمية في المرتبة الثانية بنسبة ٤١,٦%، وهذا لأن التقويم يأتي مباشرة بعد التخطيط، وذلك لتلافي نقاط الضعف بعد التطبيق.
٣. كما حصلت موضوعات تطوير برامج محو الأمية على المرتبة الأخيرة من اهتمام الباحثين بنسبة ٨,٣%.

تناولت اثنتا عشرة رسالة قضية برامج محو الأمية تنوعت بين التخطيط والتقويم وتطوير هذه البرامج، وفيما يلي تحليل لهذه الرسائل:

✓ ناقشت ست رسائل تخطيط برامج محو الأمية، فالأولى[1] قارنت بين برامج محو الأمية في كل من مصر والمملكة المتحدة، كما تناولت القوى والعوامل المؤثرة على نظام التعليم ومحو الأمية في مصر والمملكة المتحدة، وتمثلت في العوامل الثقافية والتاريخية والسياسية والاجتماعية، كما قدمت الرسالة تحليلاً لسياسات برامج محو الأمية وما حققته من أهداف، وهذه البرامج هي برنامج الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وبرنامج محو الأمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وبرامج الهيئات الحكومية مثل برنامج المجلس القومي

---

(١) محمد مصطفي عبد اللطيف، "برامج محو الأمية في كل من مصر والمملكة المتحدة"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢م.

✓ للطفولة والأمومة وبرنامج المؤسسة الثقافية العمالية وبرنامج محو الأمية المقدم في وزارتي الدفاع والداخلية، وبرنامج القناة الفضائية التعليمية لمحو الأمية.

وتناولت الرسالة أيضاً برامج بعض المنظمات غير الحكومية وبعض الجمعيات الأهلية العاملة في مجال محو الأمية مثل برنامج منظمة كريتاس وبرنامج الهيئة القبطية الإنجيلية وبرنامج لجنة الروتاري الدولية لمحو الأمية، وقدمت الرسالة تصوراً مقترحاً لبرنامج محو الأمية بمصر ركز على ضرورة دمج مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس الصغيرة إلى الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار؛ وذلك من أجل المواجهة الشاملة للأمية وتوحيد الجهود وتكاملها.

واستهدفت الرسالة الثانية(١) التعرف على جوانب الثقافة الكمبيوترية المناسبة للمتحررين من الأمية، وبناء تصور لبرنامج في الثقافة الكمبيوترية للمتحررين من الأمية، وقد أوصت الرسالة بعدة أمور أهمها:

- تعميم برنامج الثقافة الكمبيوترية للمتحررين من الأمية في شكل منهج دراسي متكامل للمتعلمين الكبار.
- التعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار في تنفيذ برنامج الثقافة الكمبيوترية للمتحررين من الأمية في إدارات تعليم الكبار على مستوى الجمهورية.
- التعاون بين الجهات المعنية المتمثلة في الهيئة العامة لتعليم الكبار، ومركز التطوير التكنولوجي بوزارة التربية والتعليم في توفير معامل الكمبيوتر للدارسين المتحررين من الأمية.

---

(١) محمد السيد محمد، "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الثقافة الكمبيوتري للمتحررين من الأمية"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والتربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

- التعاون بين الجهات المعنية المتمثلة في الهيئة العامة لتعليم الكبار، ومركز التطوير التكنولوجي بوزارة التربية والتعليم في تدريب المعلمين على اســتخدام مثل هذا النوع من البرامج التعليمية الكمبيوتري للمتحررين من الأمية.

في حين قدمت الرسـالة الثالثة[1] تصـوراً مقترح وذلك لتمكين المتحررين حديثاً من الأمية من مهارات اللغة العربية، وهذا بناءاً على الأســس المعرفية واللغوية والنفسية والاجتماعية للمتحررين من الأمية، كما عرضت أهم المهارات اللغوية التي ينبغي أن تتضمنها هذه الخطة.

وقدمت الرسالة مجموعة من التوصيات لتجويد العملية التعليمية والتغلب على عدم ملائمة مقررات اللغة العربية للدارســين وضــعف المهارات اللغوية لدى خريجي فصول محو الأمية وجعل المقررات أكثر مناسبة لقدراتهم واستعداداتهم في ضوء كل ما سبق:

- مراجعة مقرر الغة العربية بالمرحلة الإعدادية على ضوء ما توصلت إليه الرسالة.
- أن يتم اختيار موضــوعات منهج اللغة العربية من اهتمامات واحتياجات المتحررين حديثاً من الأمية.
- إعداد دليل معلم، يشمل المهارات اللغوي المناسب لهم وخاص مهارات القراءة والكتابة اللازمة للمتحررين حديثاً من الأمية، وعلى طرائق التدريس المناســبة لتنميتها، وتمكين المتحررين منها، والوســائل التعليمية المناســبة لكل موضــوع، والأنشطة المصاحبة المقترحة لكل موضوع، ومصادر التعلم المتعلقة به، وأساليب التقويم المناسبة.

---

(١) محمود علي محمد شــرابي، "خطة تربوية لتمكين المتحررين حديثاً من الأمية من بعض مهارات اللغة العربية"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

واستهدفت الرسالة الرابعة[1] معرفة مهارات اللغة العربية اللازمة للمتحررين من الأمية، ووضع برنامج لتنمية هذه المهارات عند المتحررين من الأمية. وقدمت الرسالة عدة مقترحات أهمها:

- التوسع في إنشاء مكتبات للمتحررين من الأمية، مع الاهتمام بالمكتبات المتنقلة في القرى والنجوع.
- بناء برامج لتوضيح دور المتحررين من الأمية تجاه المؤسسات التنفيذية أو التشريعية وغيرها مثل البرامج التي تهدف تعريف المتحرر من الأمية بواجباته وحقوق العمل.
- التوسع في مراكز التدريب المهني لتأهيل المتحرر من الأمية لمهنة معين، ويحصل على ترخيص بمزاولتها.
- فتح أعداد كافية من فصول مواصلة التعليم للمتحررين من الأمية.
- أن تعمل كل وزارة أو هيئة أو مصلحة على تأهيل وإعادة تأهيل العاملين فيها، على أسس علمية سليمة في إطار التعليم غير النظامي.
- إنشاء قاعدة معلومات عن البرامج الموجودة، والمستفيدين منها وأماكن وبرامج التعليم غير النظامي.

---

(١) جابر حمدي جابر عبد الدايم، "برنامج إثرائي مقترح لتنمية مهارات اللغة العربية للمتحررين من الأمية"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٣م.

أيضـــاً للتخطيط الجيد لبرامج محو الأمية لابد من تحليل المناهج الموجودة لمعرفة نقاط القوة والضعف لتلافيها، وهو ما تعرضت له الرسالة الخامسة[1] حيث عرضت الأصول النفسية والمعرفية والاجتماعية لتعليم الكبار في التصور الإسلامي، ثم عرضت الحاجات الدينية للأميين ومحاورها، والتي تمثلت في المحور العقائدي والمحور الإيماني والمحور المعرفي الثقافي، وتوصلت الرسـالة إلى أن الكتب الحالية والشـائعة في برامج محو الأمية لا تفي بحاجات الدارســين الأميين الدينية، مما حدى بالباحث إلى وضع تصور لبناء منهج يحتوي على هذه الحاجات.

وناقشــت الرســالة الســادســة[2] دور برامج محو الأمية وأهميتها في تحقيق التربية التنموية، وقد استهدفت الرسالة التعرف على الواقع الحالي لبرامج محو الأمية في مصرـــ والتعرف على دور كل من معلم محو الأمية والمنهج في تحقيق التربية التنموية، وقسمت الرسالة التربية التنموية إلى عشر مجالات هي: التربية الاقتصادية، والتربية الصحية، والتربية السياسية، والتربية الاجتماعية، والتربية السكانية، والتربية المهنية، والتربية الجمالية، والتربية الســياحية، والتربية الأخلاقية، وهذا الترتيب تم تقسيمه بعد دراسة تحليلية لكتب محو الأمية.

---

(١) وهدان أحمد محمد محمد، "تحليل محتوى كتب محو الأمية في ضـــوء الحاجات الدينية للأميين: دراســـة تقويمية"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٢م.

(٢) محمد جاد حســين أحمد، "دور برامج محو الأمية في تحقيق التربية التنموية: دراســة ميدانية"، **رســالة ماجستير**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠١م.

وأثبتت الرسالة أن درجة اهتمام معلم محو الأمية بهذه المجالات تختلف عن درجة اهتمام الدارسين الأميين، فقد أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن التربية السياسية، والتربية الاجتماعية، والتربية البيئية احتلت أعلى المراتب لدى معلم محو الأمية، أما لدى الدارسين الأميين فقد احتلت التربية السياسية، والتربية المهنية، والتربية البيئية المراتب المتقدمة.

وبعد التخطيط لبرامج محو الأمية وتطبيق هذه البرامج على أرض الواقع ، يأتي دور التقويم، والذي ناقشتة خمس رسائل، حيث ناقشت الرسالة الأولى[1] تقويم برامج محو الأمية التي تقدمها بعض القنوات المحلية في التلفزيون المصري؛ وذلك للوصول إلى أفضل صورة ممكنة لبرامج محو الأمية بالتلفزيون المحلي.

كما عرضت الرسالة بعض التجارب العالمية والعربية في مجال محو الأمية عن طريق التلفزيون، مثل تجربة السلفادور في استخدام التلفزيون في التعليم غير النظامي، وتجربة الهند، وتجربة ايطاليا، وتجربة البرازيل، وتجربة باكستان، وتجربة الكويت، وتجربة العراق وسلطنة عمان والسودان.

وتوصلت الرسالة إلى أن التلفزيون المصري استطاع أن يحقق نجاحاً ملموساً في حملات محو الأمية، من خلال الدعاية والإعلان، وتدريب المعلمين، وأن برامج محو الأمية قد بدأت تتلمس طريقها نحو التطوير في الشكل والمضمون؛ وذلك بفضل حرص وحماس قيادات وزارتي الإعلام والتربية والتعليم، كما توصلت الرسالة إلى أنه لا يوجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بوقت مشاهدة هذه البرامج، ولكن توجد فروق خاصة بمتغير المهنة والحالة الاجتماعية.

---

(١) هاله فوزي عبد الفتاح العصامي، "دراسة تقويمية لبرامج محو الأمية في بعض القنوات المحلية بالتلفزيون المصري في ضوء أهدافها"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٥م.

كما اســتهدفت الرســالة الثانية[1] معرفة فلســفة التعليم الموازي، ومعرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق مؤ سساته لأهدافها، وتمثلت أنماط التعليم الموازي في برامج محو الأمية ومدارس الفصــل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس الصــديقة للفتيات.

وتوصلت الرسالة إلى نتائج أهمها أن أكثر أهداف هذه المؤسسات تحققاً هي الإعتزاز بالعقائد الدينية وممارســتها على أســس صــحيحة، وتحقيق مبدأ التعليم للجميع، وإكسـاب مهارات القراءة والكتابة للدارسـين. أما بالنسـبة للمعوقات التي تحول دون تحقيق مؤســســات التعليم الموازي لأهدافها، فكانت أكثرها المعوقات الاقتصـادية تأثيراً في قلة تشـجيع الأسرة الفقيرة لأبنائها بالالتحاق بالتعليم، وحصـلت المعوقات الاجتماعية والإعلامية علي المرتبة الثانية مثل العادات والتقاليد، وضــعف المشــاركة المجتمعية لتنمية نمط التعليم الموازي، وهناك المعوقات التعليمية مثل ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب.

وقدمت الرســالة مقترحات لتفعيل دور التعليم الموازي في ســد منابع الأمية مثل رفع المســتوى المادي للمعلم وتقديم حوافز مادية ومعنوية للدارســين، وحثهم على المواظبة وتوفير فرص العمل لخريجي هذه المدارس، وتكثيف حملات التوعية بأضرار الأمية وما يترتب عليها من سلبيات.

في حين قومت الرســالة الثالثة[2] الجانب الكمي لبرامج محو الأمية، حيث استهدفت الرسالة التعرف على مظاهر الفقد الكمي ببرامج محو الأمية بمحافظة

---

(١) سـلطنة عبد المحسـن محمد أبو الليل، "تصـور مقترح لتفعيل دور التعليم الموازي في سـد منابع الأمية: دراسة ميدانية في محافظة بني سويف"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠١٠م.

(٢) علا عبد الرحيم أحمد سـيد، "الفقد الكمي لبرامج محو الأمية في محافظة الفيوم"، **رسـالة ماجسـتير**، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣م.

الفيوم، وتحديد العوامل المؤدية للفقد الكمي، ووضعت الرسالة بعض المقترحات التي تسهم في الخفض من هذا الفقد. وتمثلت مظاهر الفقد الكمي في الرسوب والتسرب في برامج محو الأمية والإحجام عن الإلتحاق بفصول محو الأمية، وأن جملة التكاليف المهدرة نتيجة للتسرب أعلى من نظيرتها في حالة الرسوب، وأنه نتيجة للإحجام عن الإلتحاق بفصول محو الأمية فسوف تحتاج مصر إلى أكثر من خمسة وعشرين عاماً للقضاء على الأمية.

وقومت الرسالة الرابعة[1] البرامج التعليمية المقدمة داخل فصول المشاهدة بمراكز محو الأمية، واستهدفت هذه الرسالة التأصيل لماهية فلسفة التعليم عن بعد في مصر، ومعرفة العوامل المؤثرة على فعالية برامج فصول المشاهدة المقدمة بالقناة السابعة، ومعرفة أثر المتغيرات مثل السن والجنس والحالة الاجتماعية علي مدى الاستفادة من تلك البرامج.

وكشفت الرسالة عن استفادة الدارسين من مقدم البرامج، وأيضاً من محتوى الرسالة المقدمة، كذلك أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستفادة حسب متغيرات السن والحالة الاجتماعية والجنس.

وقومت الرسالة الخامسة[2] دور مراكز التدريب المهني التي تتبع جهاز محو الأمية وتعليم الكبار، حيث استهدفت هذه الرسالة تحديد مدى فاعلية مراكز التدريب المهني في اعداد الأميين الريفيين مهنياً، وتحديد المشكلات التي تعوق هذه المراكز في تحقيق أهدافها.

---

(١) أسامه محمود فراج سيد، "دراسة تقويمية للبرامج التعليمية لفصول المشاهدة بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة أسيوط في ضوء فلسفة التعليم عن بعد: دراسة حالة"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٢م.

(٢) محمد جابر خلف الله أحمد، "تقويم دور مراكز التدريب المهني التابعة لجهاز محو الأمية وتعليم الكبار بقرى مركز كفر الشيخ"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٣م.

وتوصـــلت الرســـالة إلى أن مراكز التدريب المهني التابعة لجهاز محو الأمية فعالة إلى حد ما في إعداد الأميين مهنياً، وأنها قادرة إلى حد ما على تعليم الأميين الحرفة المناسبة والتي يستطيعون من خلالها خدمة بيئاتهم المحلية، وهي أيضاً قادرة على توفير الأدوات والمعدات اللازمة لهذه المراكز، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية؛ لذلك فهي قادرة على البقاء كمؤســسـات تقدم خدماتها للأميين، وبذلك تكون قادرة على تحقيق أهدافها.

أما عن المشــكلات التي تعوق هذه المراكز فقد صـنفها الباحث إلى مشــكلات متعلقة بدور جهاز محو الأمية وإدار التدريب المهني مع المشرـفين والمدربين بهذه المراكز، ومشكلات إدارية وتنظيمية، بالإضافة إلى بعض المشكلات الخاصة بالدورات التدريبية للمشرفين والمدربين.

وتناولت رســالة واحدة تطوير برامج محو الأمية، حيث ناقشــت[1] تطوير برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية، واستهدفت الرسالة بيان واقع برامج محو الأمية المطبقة في المملكة السـعودية، والوقوف على أهم المعوقات والصـعوبات التي حالت دون القضـاء على الأمية في المدة المحددة لذلك وهي عشرـون عاماً، من معلم وسياسات، وبيئة اجتماعية، والبعد الجغرافي.

كما قدمت الرســالة مجموعة من المقترحات لتلافي هذه الصــعوبات، وقد قســمها الباحث إلى مقترحات خاصــة بالصــعوبات التي تواجه مراكز محو الأمية، ومقترحات خاصة بمدى تحقق السياسات المأخوذ بها للقضاء على الأمية، ومقترحات

---

(١) عابدين عبد الله بن عواض الصــاعدي، "تطوير برامج محو الأمية بالمملكة العربية الســعودية في ضــوء المتغيرات المعاصرة"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٦م.

خاصـــة بالصـــعوبات التي تتعلق بمناهج ومقررات محو الأمية، ومقترحات خاصـــة بالمعلم، وأخيراً مقترحات خاصـــة بتحقيق الإنجازات التي خطط لها في مجال محو الأمية.

رابعاً: الموضوعات التابعة لقضية الجهود المبذولة لمحو الأمية،

وسوف يعرضها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢)

تصنيف موضوعات الرسائل داخل مجال الجهود

م	الموضوع	التكرار	النسبة على مستوى المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	جهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار	٩	٤٧,٤%	٢٤,٣%
٢	جهود الجمعيات	٥	٢٦,٣%	١٣,٥%
٣	جهود الهيئات الدولية	٢	١٠,٥%	٥,٤%
٤	جهود الصحافة	١	٥,٣%	٢,٧%
٥	التشريعات الخاصة بمحو الأمية	١	٥,٣%	٢,٧%
٦	جهود الجامعات	١	٥,٣%	٢,٧%

يو ضح الجدول الـسابق مو ضوعات الر سائل لقـضية برامج محو الأمية، ومن خلاله يتضح الآتي:

1. احتلت جهود الهيئة العامة لمحو الأمية على أعلى نسـبة من اهتمام الباحثين بأقسام أصول التربية وقسم التعليم المستمر، حيث وصلت إلى ٤٧,٤%، وذلك لأنها الهيئة الرسمية المنوطة بهذه القضية.
2. حصـلت جهود الجمعيات الأهلية في مكافحة الأمية على المرتبة الثانية من اهتمام باحثي قسـم الأصـول، وقسـم التعليم المسـتمر، وذلك بنسـبة ٢٦,٣%، وترجع الباحثة السـبب في ذلك إلى أعداد الجمعيات الكبيرة والمنتشرة في جميع أنحاء الجمهورية.
3. كما حصـلت جهود الهيئات الدولية في محو الأمية على نسـبة منخفضـة من اهتمام باحثي أقسام أصول التربية وقسـم التعليم المستمر، وجاءت في المرتبة الثالثة بنسـبة ١٠,٥%، كما يلاحظ أن اهتمام الباحثي انصـب على جهود هيئة اليونيسف وهيئة كير.
4. وتساوت نسبة اهتمام باحثي أقسام أصول التربية والتعليم المستمر بالبحث في جهود الصـحافة وجهود الجامعات والتشر ـيعات الخاصـة بمحو الأمية، حيث وصلت هذه النسبة إلى ٥,٣%.

لذا يكون عدد الرسـائل التي ناقشـت قضـية جهود محو الأمية تسـع عشرة رسالة، مثلت فيها الرسائل التي ناقشت جهود هيئة محو الأمية وتعليم الكبار تسع رسـائل؛ حيث أن هيئة محو الأمية وتعليم الكبار تمثل الجهة الرسـمية القائمة على القضـاء على الأمية، وذلك بالإشراف على جميع الجهود التي تبذل في سـبيل ذلك، لذا ترى الباحثة أن هذا هو السـبب في زيادة عدد الرسـائل التي تناولت هذا الموضـوع بالبحث.

تناولت الرسـالة الأولى[1] من هذه الرسـائل جهود محو الأمية التي تبذلها الهيئة العامة لمحو الأمية، واستهدفت الرسالة التعرف على بعض المتغيرات المعاصرة وانعكاساتها على التعليم بصورة عامة وعلى محو الأمية بصورة خاصة، ومن هذه المتغيرات التقدم التكنولوجي والإنفجار السكاني وتقدم وسائل الإعلام والإتصالات والإنفجار المعرفي وتدهور البيئة والعولمة واقتصاديات السوق المفتوحة، والتغير في النظرة لدور المرأة.

كما بينت الرسالة أوضاع التعليم الأساسي ومشكلاته المتمثلة في الإستيعاب والرسوب والتسرب وهي مشكلات لصيقة بقضية الأمية، كما عرضت الرسالة جهود هيئة محو الأمية في الفترة من ١٩٩٠م وحتى عام ٢٠٠١م.

وقدمت الرسالة عدة توصيات منها ضرورة التنسيق بين الهيئة العامة لمحو الأمية وبين الجهات المهتمة بمحو الأمية، وأن يراعى ألا يكون التخطيط مركزي لكل المحافظات، وضرورة مشاركة أجهزة الدولة ومؤسساتها القومية في برامج محو الأمية، وضرورة إعداد برامج توعية لأسر العاملين بهذه الأجهزة، كما ينبغي مراعاة بيئة الدارسين عند التخطيط لبرامج محو الأمية.

كما قدمت الرسالة العديد من التوصيات وقسمها الباحث إلى توصيات متعلقة بتعريف الأمي وتشريعات إلزامه، وتوصيات متعلقة بتمويل برامج محو الأمية، وأخرى باختيار المعلم وتدريبه، وأخيراً توصيات متعلقة بالجانب التخطيطي لبرامج محو الأمية.

---

(١) إبراهيم علي إبراهيم قناوي، "تطور جهود محو الأمية في مصر في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين: دراسة تقويمية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٤م.

وقد درج الباحثون على الاهتمام بمناقشة جهود هيئة محو الأمية في المحافظات المختلفة، ومن هذه الرسائل الرسالة الثانية[1] والتي اهتمت بجهود هيئة محو الأمية في محافظة الدقهلية، حيث عرضت أولاً لقضية الأمية في مصر بوجه عام، ثم الجهود التي بذلت لحل هذه القضية منذ الجهود الشعبية (١٨٦٨-١٩٤٤)، كما عرضت الجهود المبذولة في محافظة الدقهلية، وتحديد بعض المعوقات التي تواجه المسئولين عن تنفيذ برامج محو الأمية بالدقهلية، وتوصلت الرسالة إلى عدة نتائج أهمها أن مشكلة الأمية لم تأخذ حقها من الاهتمام على مستوى المجتمع ككل كقضية قومية سياسية، مما أدى إلى ضعف وقصور الجهود المبذولة لمحو الأمية، بالإضافة إلى وجود عدة نتائج خاصة بالتجهيزات والوسائل التعليمية، وخطة ومنهج الدراسة، والمعلم والدارس وتدريبه المهني، والمتابعة والإشراف، وداخل هذه النقاط أوضحت الباحثة أوجه القصور فيها وهي متعددة، كما بينت أوجه الإجادة فيها.

ثم ناقشت الرسالة الثالثة[2] جهود هيئة محو الأمية في محافظة الإسكندرية، حيث عرضت الرسالة عوامل صدور القانون رقم (٨) لعام ١٩٩١م بشأن انشاء هيئة محو الأمية وتعليم الكبار، كما عرضت واقع الجهود التي تبذلها الهيئة في محافظة الإسكندرية، والمعوقات التي تواجه الهيئة وتؤثر على فاعليتها، وقدمت الرسالة العديد من المقترحات التي تسهم في القضاء على هذه المعوقات، وقسمتها الباحثة إلى

---

(١) عطيات صبري حمزة محمد ،" دراسة تقييمية لجهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الدقهلية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٤م.

(٢) نهلة سمير السيد مرسي، "دراسة تقويمية لجهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الإسكندرية منذ عام ١٩٩٤ وحتى الآن"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٥م.

توصـــيات تتعلق بمعلمي محو الأمية مثل أن يكون للجامعة دور رائد في الاهتمام بإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار، وتخصـــيص دورات تدريبي لمعلمي محو الأمية قبل وأثناء الخدمة، وتوصيات تتعلق بالدارسين الأميين مثل إيجاد فرصة عمل

لكل متحرر من الأمية، وتوصيل الخدمات التعليمية للأميين في مقار عملهم.

وتوصـيات تتعلق بالإمكانات المادية مثل توفير الأماكن المناسـبة لفصـول محو الأمية، وتوزيع فصول محو الأمية بحسب الكثافة السكانية، والتوسع في إنشاء مراكز التدريب المهني، وتوصـــيات تتعلق بمناهج محو الأمية مثل إعادة النظر في مناهج محو الأمية حتى تشـــبع حاجات الدارســـين، ومراعاة الجانب الوظيفي في المحتوى العلمي، وتوصـيات تتعلق بالنواحي التنظيمية والتشريـعية مثل إعادة النظر في بنود تشريع محو الأمية، وإعادة النظر في إعتلاء رجال الجيش للمناصب القيادية بالهيئة، وإجراء حصر شامل ودقيق للأميين بمحافظة الإسكندرية وأن يستخدم هذا التصنيف في توزيعهم على الفصول.

وقد قامت الرســـالة الرابعة[1] بتقويم جهود هيئة محو الأمية في محافظة أســـيوط، ولكن الباحثة بهذه الرســـالة اقتصرـت على البرامج الموجه للإناث فقط، واســتهدفت الرســالة معرفة الوضــع الحالي لأمية الإناث بالمحافظة والتحديات التي تواجهها، وتداعياتها على المجتمع المصرـي، كذلك التعرف على تجارب بعض الدول المتقدمة من أجل الإستفادة من خبراتهم لتطوير العمل في مجال محو الأمية في مصر.

(١) مها محمد أحمد محمد عبد القادر، "تقويم جهود الحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٢-٢٠٠١) للإناث بمحافظة أسيوط"، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات الإنسانية: شعبة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٧م.

وتوصلت الرسالة إلى أن درجة تحقق الأهداف الخاصة بالحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار(١٩٩٢م-٢٠٠١م) بأسيوط بالنسبة للإناث من سن خمس عشرة سنة فأكثر جاءت ضعيفة، فقد اهتم البرنامج ببعض المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، مع اغفال العديد من المهارات التعليمية الأخرى، والتي ترتبط بصورة كلية وجزئية ببيئة الدارسات والإحتياجات الأساسية والمهارات الحياتية لديهن.

وأن ضعف وقصور الجهود السابقة في محو الأمية يرجع لسوء التخطيط وقصور التشريعات وضعف التمويل، وقلة مشاركة الجهات الشعبية والرسمية في محو الأمية، وقلة وظيفية المناهج، وقلة ربطها بالتدريب المهني، وقلة الاهتمام بمحو أمية الإناث، كما أن جهود الفرع في محافظة أسيوط كانت أكبر من النتائج التي تحققت.

وهناك الرسالة الخامسة(١) والتي ناقشت جهود هيئة محو الأمية في محافظة الغربية، واستهدفت هذه الرسالة الوقوف على فلسفة إنشاء هيئة مستقلة لمحو الأمية وتعليم الكبار، والتعرف على الإنجازات التي حققتها الهيئة في محافظة الغربية، وتوصلت الرسالة إلى عدة نتائج أهمها:

- انخفاض نسبة الأمية بمحافظة الغربية عنها قبل إنشاء الهيئة.
- اهتمام الهيئة بمحافظة الغربية بعقد دورات تدريبية للمدرسين.
- حرص الهيئة على اختيار فصول الدراسة بالقرب من إقامة الدارسين.

---

(١) بدران عبد العظيم قطب مكي، " الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالغربية ودورها في محو الأمية: دراسة تقويمية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٤م.

- وجود خطة اشرافية واضحة من قبل الهيئة لمتابعة العملية التعليمية.
- حرص الهيئة على جعل الدراسة تتوافق وظروف عمل الدارسين.
- ارتفاع نسبة النجاح بين الذكور عنها في الإناث.

كما بينت الرســـالة المعوقات التي تعترض هيئة محو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الغربية عن القيام بدورها وتمثلت في:

- قلة اقبال الدارسين على فصول محو الأمية.
- عدم وجود حوافز لتشجيع الدارسين.
- عدم مراعاة التجانس في الأعمار عند توزيع الدارسين.
- وجود عادات وتقاليد تحول دون التحاق الإناث بفصول محو الأمية.
- الإختيار العشوائي للمدرسين بفصول محو الأمية.

وجاءت الر سالة الساد سة[1] لتقارن بين الجهود التي تبذلها مصر والمتمثلة في جهود الهيئة وجهود وزارة التربية والتعليم وجهود الجامعات المصرـية، والجهود التي تبذلها المملكة السعودية للقضاء على الأمية، وتو صلت الر سالة إلى أن جهود الهيئة العامة لمحو الأمية غير كافية لمواجهة الأمية في مصرـ، وأن تهميش دور وزارة التربية والتعليم في جهود محو الأمية كان من الخطأ وأدى إلى تفاقم المشــكلة في مصرـ، كما أن تمويل جهود محو الأمية وتعليم الكبار غير كاف، وأن القائمين على أمر جهود محو الأمية تنقصهم الخبرة الفنية والتربوية اللازمة للتعامل مع المشكلة.

---

(١) طارق إسماعيل عبد الحافظ زلط، " جهود محو الأمية وتعليم الكبار ومعوقاتها في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية"، **مرجع سابق**.

وقد ناقشت الرسالة السابعة(1) اتجاهات الرأي العام فيما تبذله الهيئة العامة لمحو الأمية من جهد، ولتحقيق ذلك فقد عرضـــت الرســـالة أهم الموجهات الفكرية لجهود تعليم الكبار، والتي نبعت من الاهتمام الدولي في المؤتمرات الدولية، حيث تشكلت ملامح الجهود عقب الحرب العالمية الثانية، ثم عرضت الرسالة جهود الهيئة في تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية، أيضاً جهود الهيئة في مجال التنسـيق والتعاون مع المؤســســات المحلية والإقليمية والدولية من خلال تحليل هذه الجهود في المجال الإعلاني والمجال التعليمي والتدريبي، والمجال البحثي.

وتو صلت الر سالة إلى عدة نتائج قامت الر سالة بتقسيمها إلى نتائج ا ستمارة بحث الخبراء وذكرت فيها أن مجالات جهود الهيئة تحتل قمتها محو الأمية الأبجدية يليها تدريب المعلم، بينما يأتي مجال مواصـلة التعليم العام والتعليم من بعد مؤخرة سلم الاهتمامات، مما يبرز قصورها في الجانب التقليدي لتعليم الكبار.

كما أسفرت استمارة بحث المستفيدين عن رضاهم عن مكان الدراسة وتوقيت الفصول كعوامل رئيسة لاستمرارهم في الدراسة، ولكن الدارسين أوضحوا مدى قصور التدريب المهني، وأســفرت نتائج اســتمارة تحليل المحتوى لمجلة التعليم للجميع وللصحف اليومية عن اقتصار الموضوعات على الكتابات غير الأكاديمية في أغلبها، التي تطرح الجهود من المنظور الإخباري، وبوجه عام تبرز الدراســـة التناقض بين أراء الأكاديميين والعاملين بالهيئة حول برامج وجهود الهيئة.

ولبيان عوامل النجاح والفشـــل في جهود هيئة محو الأمية فقد أوضـــحتها الرسالة الثامنة(2) في عدة نقاط:

---

(1) نهلة جمال محمد سعد، " اتجاهات الرأي العام نحو جهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٩م.

(2) دعاء عثمان عبد اللطيف عزمي، "عوامل النجاح والفشـل في جهود محو الأمية في مصـر في الفترة من ١٩٧٦–٢٠٠٠"، **مرجع سابق**.

- في مجال التخطيط مثل النص على اعتبار الأمية قضـــية أمن قومي، وإنشـــاء الهيئة لتولي هذه المهمة، إفساح المجال لمشاركة الجمعيات الأهلية في المشروع، إنشاء مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع، وإنشاء موقع للهيئة على شبكة الانترنت.
- الدارســون مثل الاهتمام بالمرأة، والاتصــال الشــخصي لجذب وتحفيز الأميين، وإنشــاء مركز تعليم الكبار متعدد الأغراض بحلوان، والاهتمام بالمتحررين من الأمية.
- المقررات مثل تطوير المقرر الدراسي والمواد التعليمية مع اســتخدام الوســائل التعليمية.
- الامتحانات مثل تطوير الامتحانات والشهادات بحيث يصعب تزويرها.
- التعلم مثل الاهتمام بتدريب شباب الخريجين تربوياً، وقيام برنامج محو الأمية التطوعي.
- التعاون الدولي مثل مشاركة مصر في عقد الندوات والاجتماعات، إنشاء الشبكة العربية لتعليم الكبار.

أما عن عوامل الفشل في جهود هيئة محو الأمية وتعليم الكبار فتتمثل في:

- مجال التشريعات والتخطيط، فعلى الرغم من اعتبار الأمية قضية أمن قومي إلا أن هناك وزارات لا تهتم بالقضـــاء على أمية العاملين بها، ومحدودية دور الأجهزة المحلية في وضـــع خطط محو الأمية، والفجوة بين التخطيط لمحو الأمية والتخطيط للنظام التعليمي، كما اتســمت أهداف الحملة القومية لمحو الأمية بالمبالغة.

- وفي مجال التمويل، فإن الانخفاض النســبي للإنفاق على الأمي مقارنة بالتكلفة المفترضة، و ساعد على عدم تحقق النتائج المرجوة، وعدم و ضوح وجوه الإنفاق بشكل كاف وبالتالي متابعتها رقابياً؛ لمحاسبة المقصرين.
- أما المقررات فهي لا تراعي نتائج البحوث الميدانية التي تتعلق بأولويات اهتمام الأميين في مصر، كما أن المقررات لا تؤدي الغرض من اكتســاب حرفة أو مهنة، بالإضافة إلى أن فترة التدريب المهني غير كافية لاكتساب حرفة معينة.
- المعلم، فالمعلم تتعدد مصــادر إعداده، فمعلم محو الأمية غير تربوي، وبالرغم من الدورات التدريبية التي تقوم بها الهيئة فهي غير كافية.
- الدارســون ومنهم أعداد كبيرة تحجم عن الالتحاق بفصــول محو الأمية، وهناك نســبة المتسربين الكبيرة، كما أن عدم الأخذ بنظام الحوافز أدى إلى زيادة هذه النسبة.

وقدمت الرســالة تصــور مقترح لتلافي هذه العوامل، وهذا التصــور قائم علي ربط مشروع محو الأمية بقضية الإصلاح الشامل، كما يمكن إخراج هيئة محو الأمية وتعليم الكبار من ســيطرة وزارة التربية والتعليم وتحويلها إلى مجلس أعلى لمحو الأمية.

وهذا أيضاً ما أوضحته الرســالة التاسـعة[1] من أن عناصر القوة في أداء إدارة هيئة محو الأمية تتمثل في: تنظيم العمل وتحديد الاختصــاصــات، وتأكيد العمل الجماعي، وإقامة علاقات طيبة مع العاملين، وتمثلت جوانب الضعف في: ضعف

---

(١) أســامة عبد الغفار محمد على، "تطوير أداء إدارة الهيئة العامة لتعليم الكبار في جمهورية مصــر العربية"، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٠م.

تشجيع جميع المستويات الإدارية على اتخاذ الجودة منهجاً، وضعف تطبيق معايير الجودة الشاملة، ولا تستثمر إمكانات وموارد المجتمع المحلي.

ولأهمية الدور الذي تقوم به الجمعيات الأهلية، والجهود التي تبذلها لمكافحة الأمية، فقد استرعى هذا الاهتمام نظر الباحثين، وظهر ذلك في عدة رسائل وصل عددها إلى خمس رسائل، أولها[1] اهتمت بجهود هذه الجمعيات داخل محافظة الدقهلية، وقد استهدفت هذه الرسالة تقييم الجهود الحكومية التي بذلت في العشرين سنة الأخيرة لمواجهة مشكلة الأمية بهدف الوقوف على مقدار العائد من هذه الجهود، كما استهدفت الرسالة رصد أهم الإنجازات التي بذلت لمواجه الأمية من جانب الجمعيات الأهلية المتميزة في هذا المجال، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجهها، ومن هذه الصعوبات ما هو مالي، وما هو فني، وما هو إداري.

وقد قدمت الرسالة تصور مقترح لتفعيل دور الجمعيات الأهلية لمواجهة مشكلة الأمية في محافظة الدقهلية في مجالات التوعية والإعلام، والتخطيط للحملات الشاملة لمحو الأمية، وإنشاء فصول محو الأمية، وإنشاء وتدعيم مكتبات المتحررين من الأمية، والرحلات الترفيهية والثقافية.

كما ناقشت الرسالة الثانية[2] دور الجمعيات الأهلية في محو الأمية في محافظة بور سعيد، وأهم هذه الجمعيات في المحافظة، ولكن اقتصرت هذه الرسالة على مناقشة هذا الدور على محو أمية المرأة، وبينت الرسالة دور الجمعيات الأهلية في مجال التعليم ومحو أمية المرأة، كما بينت الأنشطة التعليمية والتربوية للجمعيات الأهلية في مصر، والمعوقات التي تواجه الجمعيات الأهلية في القيام بدورها التعليمي،

---

(١) هشام عطية السيد السيد، "جهود الجمعيات الأهلية في مواجهة مشكلة الأمية: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٥م.

(٢) مروة أحمد عبد النور محمد، "دور الجمعيات الأهلية في محو أمية المرأة بمحافظة بورسعيد"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٧م.

كما قدمت لرسالة بعض التوصيات التي تسهم في إزالة هذه المعوقات ومنها:

- تفعيل أهداف الجمعيات الأهلية لتعليم الدار سات والو صول بهن إلى م ستوى يمكنهن من استكمال تعليمهن.
- فتح فصـول لتحفيظ القرآن الكريم لأنها من أكثر العوامل جذباً للمرأة للالتحاق بفصول محو الأمية.
- يجب على الجمعيات توفير خدمات الرعاية الصحية والاجتماعية للدارسات.
- ربط برامج وأنشطة المرأة بالجمعيات الأهلية بما تقوم به الدارسات
- في المجتمع بحيث تلبي احتياجات الدارسات واحتياجات بيئاتهن.

كم ناقشـــت الرســـالة الثالثة[1] دور الجمعيات الأهلية في مواجهة الأمية في محافظة المنيا، وقبل أن تعرض الر سالة هذا الدور عر ضت تجارب الجمعيات الأهلية في مواجهة الأمية في بعض الدول الأجنبية مثل المملكة المتحدة والبراز يل والإتحاد الســـوفيتي والهند والولايات المتحدة، وعرضـــت بعض المشـــاريع الرائدة في أوغندا وبنجلاديش والســلفادور، وفي النهاية قدمت الرســالة نماذج للجمعيات المشــاركة في مكافحة الأمية بمحافظة المنيا، وعددها اثنتا عشرـة جمعية منها جمعية المنشـــية للتنمية، والجمعية الشرعية بمنشية الذهب البحرية، والجمعية الخيرية الرفاعية بتلة، ومؤســـســـة ســلامة موسى لخدمة التعليم والتنمية، وجمعية ســـان مارك للتنمية، وجمعية رواد بيت ثقافة ســـمالوط، وجمعية التوحيد لتنمية المجتمع، وجمعية أم القرى لتنمية المجتمع، وجمعية الخشابة للتنمية، وجمعية شباب المستقبل.

---

(١) محمد فتحي عبد اللطيف، "دور الجمعيات الأهلية ي مواجهة مشــكلة الأمية في محافظة المنيا"، **رســالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٥م.

وناقشت الرسالة الرابعة[1] الجهود الأهلية المبذولة في الحملة القومية لمحو الأمية، حيث استهدفت الرسالة الوقوف على واقع هذه الجهود في جوانب مختلفة منها الدعاية والإعلام، والتخطيط، والتنفيذ، والتنسيق، والتمويل، والتقويم، والتعرف على مدى دلالة الفروق بين الجهود المبذولة من قبل بعض مؤسسات المجتمع المدني في مجال محو الأمية، وذلك في ثلاث محافظات هي المنيا والغربية والقاهرة.

وقدمت الرسالة عدد من التوصيات أسست على النتائج التي توصلت لها الرسالة أهمها:

- زيادة المساحة المسموح بها للتحرك بالنسبة للمؤسسات الأهلية، والسماح لها باستخدام دور العبادة والمدارس، وكذلك لصق شعارات وغير ذلك من مستلزمات عملية التوعية والإعلام عن حملات محو الأمية.
- العمل على زيادة المشاركة الفعلية للمسئولية عن المؤسسات الأهلية في عمليات التخطيط لحملات محو الأمية، والأخذ بآرائهم والاعتداد بها.
- توجيه دعوات لقيادات الجهود الأهلية لحضور اجتماعات لجنة الحي أو المدينة والمتعلقة بمحو الأمية مع فرض عقوبات صارمة على من يتخلف.
- الاهتمام بجهة الإشراف على فصول محو الأمية، مع فرض رقابة على هذه الجهة.
- إسراع النقابات والأحزاب بالدعوة والإعلام لمحو الأمية.
- وضع رقابة صارمة على الجمعيات الأهلية للتأكد من أنها تقوم بنشاط محو الأمية فعلاً.

---

(١) رضا حمدي خليل أحمد، "الجهود الأهلية في الحملة القومية لمحو الأمية (١٩٩٢-٢٠٠١): دراسة ميدانية"، **رسالة ماجستير** كلية التربية، جامعة الأزهر، ، ٢٠٠١م.

- إعادة النظر في برامج الأحزاب؛ حيث أن الدراسة أثبتت ضعف مشاركتها في الحملة، خلافاً لباقي المؤسسات الأهلية.

واهتمت الرسالة الخامسة(1) بتقويم دور الجمعيات الأهلية الذي تقوم به تجاه فئة المتحررين من الأمية، واستهدفت الرسالة معرفة الموجهات الفكرية لدور الجمعيات الأهلية تجاه هذه الفئة، وما تقدمه للمتحررين من الأمية على مستوى القاهرة الكبرى، وعلى مستوى المحافظات بوجه عام، وذلك من خلال تحليل

الأهداف والأنشطة والبرامج لهذه الجمعيات، كما رصدت الرسالة أدوار هذا النوع من الجمعيات في بعض الدول الأجنبية والعربية، مثل المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، ودول غرب أوربا، وأسيا، وأفريقيا، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الرسالة هي:

- فيما يخص العلاقة بين الجمعيات والمتحررين من الأمية تبين أن الجمعيات التي تعمل على مستوى القاهرة الكبرى، وكذلك التي تعمل على مستوى الجمهورية تمارس دورها في الإعلان عن البرامج والأنشطة المقدمة بدرجة ضعيفة، أما الجمعيات التي تعمل على المستوى الدولي ولها أفرع بمصر تمارس هذا الدور بدرجة متوسطة.
- أما الأدوار المرتبطة بالبرامج التي يحصل عليها المتحرر لتنمية وزيادة دخله فاتضح أن الجمعيات التي تعمل على المستوى الدولي تركز على الدور التنموي، والتمكين من تقوية القدرات والاعتماد على الذات، ولكن الجمعيات المصرية

---

(1) محمد مصطفى عبد اللطيف، "دراسة تقويمية لدور الجمعيات الأهلية تجاه المتحررين من الأمية بمصر"، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.

- التي تعمل على مستوى القاهرة الكبرى اتضح ضعف ممارسة هذا الدور، بدرجة أقرب إلى عدم الممارسة، أما الأدوار المرتبطة بالبرامج التي يحصل عليها المتحرر لمساعدته في مواصل التعليم، فإن الجمعيات التي تعمل على مستوى القاهرة الكبرى، والتي تعمل على مستوى المحافظات تقوم بدورها بدرجة متوسطة، ولكن هذا الدور يتوقف عند مرحلة التعليم الثانوي، أما الجمعيات على المستوى الدولي لا تمارس هذا الدور باستثناء جمعية كاريتاس، وبالنسبة للأدوار المرتبطة بالبرامج التدريبية التي يحصل عليها المتحرر من الأمية، اتضح ضعف ممارسة الجمعيات التي تعمل على مستوى القاهرة الكبرى، وأيضاً التي تعمل على مستوى الجمهورية، وتأتي ممارسة الجمعيات الدولية بدرجة ضعيفة.
- وفيما يتعلق بالصعوبات التي تحد من دور الجمعيات الأهلية تجاه هذه الفئة، فكانت أهمها الأعباء الأسرية للمتحررين، وصعوبة المواءمة بين العمل والالتحاق بالجمعية، وسكن المتحررين في مناطق عشوائية بعيدة عن الجمعية، وضعف مصادر التمويل الحكومي، كما وجد أن هناك صعوبات تمثلت في ضعف الإمكانيات بالجمعيات، وتوارث الأنشطة التقليدية، مع ضعف وجود نظام محدد المعالم لمواصلة التعليم للمتحررين من الأمية، فضلاً عن غياب الرؤى المستقبلية والخطط واضحة المعالم لتحديد الاحتياجات التربوية والثقافية للمتحررين من الأمية.

وقدمت الرسالة تصور مقترح لتفعيل هذا الدور للجمعيات الأهلية تمثل فيما يلي:

- توفير قاعدة بيانات خاصة بفئات المتحررين من الأمية في المنطقة التي تعمل بها الجمعية.
- تغيير النظرة للمتحررين من الأمية باعتبارهم لا يستطيعون التعبير عن متطلباتهم واحتياجاتهم، ومتابعتهم لزيادة التواصل مع الجمعية.
- إعادة رسم صورة الجمعيات على أنها مؤسسة للتنمية المستدامة مع التركيز على التوجه التنموي أكثر من الخدمي، وأن هناك حاجة لتطوير برامج مرنة تلائم متغيرات العصر.
- التأكيد على رسم استراتيجيات تعليمية للمتحررين من الأمية بالمشاركة مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- وأخيراً إعادة النظر في سياسة التدريب بالجمعيات لتشمل مفهوم بناء القدرات المرتبطة بالتمكين، وبرامج الثقافة الحرة.

ولأهمية دور الهيئات الدولية في مواجهة قضية الأمية، فقد لفتت هذه الجهود اهتمام الباحثين، فناقشت رسالتان هذه الجهود، الأولى[1] اهتمت بجهود هيئة اليونسيف لمحو الأمية، حيث تعد اليونيسف من أهم مؤسسات هيئة الأمم المتحدة التي تشجع وتساهم في إنجاح برامج التبادل العلمي والتعليمي، والتعاون في مجال التعليم ومحو الأمية، ويتضح ذلك في مصر من خلال مشاركتها في مشروع مدارس المجتمع وذلك على مستوى القرى المصرية، حيث استهدفت الرسالة التعرف

---

(١) ممدوح حسن صالح منصور، "دراسة تقويمية لجهود هيئة اليونيسف لمحو الأمية في القرية المصرية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٣م.

على نشـــأة اليونيســـف وأهدافها ومبادئها، والوقوف على مدى ما تقدمه اليونيسـف من إسـهامات في مجال محو الأمية في القرية المصرـية، سـواء كانت هذه الإسهامات مادية أم بشرية، وتوصلت الرسالة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن انجازات مشروع مدارس المجتمع لم تعد تسير بنفس القوة والاهتمام اللذين بدأ بهما المشرــوع، كما أن المشرــوع لم يحقق التوســعات العرضــية والطولية المخطط لتحقيقها.
- مشرــوع مدارس المجتمع يغطي فقط المرحلة الابتدائية، مما يدفع البعض من التلاميذ إلى التسرب من المدرسة وعدم التحاقهم بالتعليم الإعدادي.
- ويرجع سـبب تسرـب البنات إلى كبر السـن وتأخرهن خارج البيت، كما أن جو المدر سة الإعدادية المختلف عن مدر سة المجتمع هو أحد الأ سباب المهمة التي تؤدي لتسرب الطلاب.
- هناك الكثير من المناطق المحرومة من الفرص التعليمية لا يوجد بها مدارس المجتمع.

ثم ناقشـــت الرســـالة الثانية[1] الجهود التي تقدمها هيئة كير الدولية، والتي بدأت عملها في مصر عام ١٩٥٥م بإنشاء هيئة كير مصر، والتي لعبت دوراً هاماً مع بداية التسعينيات في المساهمة للقضاء على مشكلة الأمية في مصر، وذلك من خلال قيامها بتنفيذ العديد من المشـــاريع والبرامج الخاصـــة بالتعليم بصـــفة عامة، ومحو الأمية بصفة خاصة في جنوب مصر.

---

(١) سيد محفوظ حسين شعبان، "دور المؤسسات الدولية في محو الأمية: دراسة حالة لهيئة كير مصر"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.

واستهدفت الرسالة التعرف على جهود المؤسسات الدولية في مصر، من خلال التركيز على مفهومها، وأنماطها، وأدوارها، وخاصة في مجال التعليم ومحو الأمية، ثم التعرف على فلسفة هيئة كير لمحو الأمية في مصر، والتي تمثلت في إنشاء المدارس متعددة المستويات، وتوصلت الرسالة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن هيئة كير توفر فرص تعليمية تناسب دخل الأسرة في المجتمعات الفقيرة.
- أن المدرسة توفر الوجبات الغذائية للدارسات بالمدارس متعددة المستويات والتي تعد أحد أهم عناصر الجذب للدارسات للذهاب لتلك المدرسة.
- بعض المدارس المتعددة المستويات في محافظة الفيوم وبني سويف مقامة في مناطق غير محرومة من الفرص التعليمية، مما يدل على عدم نجاح هيئة كير في اختيار الأماكن الأكثر احتياجاً لإقامة هذه المدارس.
- لا يحتوي الكتاب المدرسي على موضوعات مرتبطة ببيئة الدارسات بالقدر المناسب.
- عدم توفر أجهزة الكمبيوتر في عدد غير قليل من تلك المدارس، وإن وجد لا يستخدم لعدم وجود صيانة مستمرة له، أو عدم وجود معلمة للحاسب الآلي.

ولم تغب جهود الصحافة عن مظلة الاهتمام البحثي، حيث ناقشت رسالة واحدة[1] هذه الجهود، حيث استهدفت هذه الرسالة الوقوف على أهم ملامح قضايا محو الأمية في المجتمع المصري، والدور التربوي للصحافة في مجال محو الأمية بالمجتمع المصري، وواقع تناول هذه القضايا في الصحافة المصرية، حيث تمثلت هذه القضايا في الدارس، والتمويل، والمعلم، والبرامج.

---

(١) لينة أحمد السيد جلبط، "قضايا محو الأمية في الصحافة المصرية في الفترة من ١٩٩٠ وحتى ٢٠٠٣"، مرجع سابق.

وتوصلت الرسالة إلى عدة نتائج أهمها أن قضية الدارس احتلت مكان الصدارة من حيث اهتمام الصحف القومية والحزبية، واحتلت قضية التمويل المرتبة الثانية من اهتمامات الصحف القومية والحزبية، كما احتلت قضية المعلم المرتبة الثالثة، واتفقت الصحف في أن قضية البرامج احتلت المرتبة الأخيرة من اهتمام الصحفيين، وقدمت الرسالة عدة توصيات منها:

- أن تخصص المؤسسات الصحفية صفحة خاصة لمناقشة قضية الأمية، على أن يكتب فيها المتخصصون في تعليم الكبار، مع فرض عقوبة على المؤسسات الصحفية التي لا تهتم بهذه القضية.
- إنشاء مكتب إعلامي داخل الهيئة العامة لمحو الأمية، له هيكل تنظيمي محدد يكون مسئولاً عن التخطيط لموضوعات الصفحة المخصصة لمناقشة قضية الأمية.
- عمل مرصد إعلامي عربي لرصد وتقويم الأخطاء التي تحدثها الصحافة، وهي التي تمارس التوعية بأهمية محو الأمية، بحيث تسير منظومة محو الأمية والإعلام في اتجاه واحد.
- دعوة الصحفيين لحضور المؤتمرات العالمية والمحلية المتخصصة في شئون محو الأمية، والمشاركة بفاعلية قبل المؤتمرات وبعدها.

أيضاً ناقشت رسالة واحدة[١] التشريعات الخاصة بمحو الأمية، واستهدفت هذه الرسالة مناقشة مبادئ التعليم للجميع والتي تهدف إلى تأمين حاجات التعليم الأساسية بحيث يستطيع كل فرد سواء كان طفلاً أم يافعاً الإفادة من الفرص التعليمية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعليم، وذلك من أجل تنمية قدراته والعيش والعمل بكرامة، والمساهمة الفعالة في عملية التنمية وتحسين نوعية الحياة، ومدى تأثير هذه المبادئ على صدور تشريعات محو الأمية.

---

(١) فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق، "دراسة تقويمية لتشريعات محو الأمية في مصر على ضوء مبادئ التعليم للجميع"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.

وتوصلت الرسالة إلى أن التشريعات الصادرة في مصر منذ عام ١٩٤٤م حتى ٢٠٠٤م قد أولت اهتماماً ببعض مبادئ التعليم للجميع، لذلك قومت الرسالة تشريعات محو الأمية في ضوء مبادئه الستة وهي العدالة، الشمول، الالتزام، المرونة، المحاسبية، والمناخ التعليمي، وقد احتل مبدأ الالتزام المرتبة الأولى، سواءً بالنسبة لعدد المؤشرات التي مثلتها تشريعات محو الأمية، أو بالنسبة لعدد المواد والسطور الواردة بالتشريعات .

وأن مبدأ المحاسبية احتل المرتبة الثانية، وهذا يتوافق مع أهمية تضمين التشريعات التي يتم وضعها لمجابهة الأمية لعنصري الثواب والعقاب، حيث يمثلان أهم ما يميز القوانين التعليمية، واحتل مبدأ المناخ التعليمي المرتبة الثالثة، وهذا يتوافق مع ما نادت به الدراسات والبحوث العلمية من أهمية العمل على توفير البيئة الملائمة والمناسبة للعمل في مجال محو الأمية.

ومبدأ المرونة احتل المرتبة الرابعة، وهذا يشير إلى ما تعانيه تشريعات محو الأمية من مركزية متسلطة لا تتيح الفرصة للمستويات الأدنى لاتخاذ القرارات التي يمكن أن تيسر العمل بميدان محو الأمية، وأن مبدأ العدالة قد احتل المرتبة الخامسة،

وهذا يشير إلى عدم توفر العدالة في تشريعات محو الأمية بصورة كافية، حيث لا تزال التشريعات تعاني من عدم التحديد الدقيق للمقصود بالشخص الأمي، مع وجود تفرقة في الحصول على الخدمات التعليمية، وتدني الاهتمام المقدم لفئة المعاقين.

وجاء مبدأ الشمول في المرتبة السادسة، مما يوضح عدم توفر هذا المبدأ في تشريعات محو الأمية، مما يؤكد أهمية السعي نحو توفير الخدمات التعليمية المقدمة للأميين لكل من يرغب في الحصول عليها دون أي موانع، مع العمل على توزيع هذه الخدمات توزيعاً عادلاً طبقاً للاحتياجات الحقيقية للمناطق الجغرافية المتنوعة.

لم تســـتحوذ جهود الجامعات في مكافحة الأمية على اهتمام الباحثين، ســـوى برســـالة واحدة[1]، ناقشـــت هذه الرســـالة جهود جامعة حلوان، ولكن هذه الجهود اقتصرـت على محو الأمية الوظيفية للإناث، واسـتهدفت الرسـالة التعرف على الواقع الديموجرافي لمنطقة حلوان، وتحليل دور الجامعات في خدمة المجتمع، وتقويم الدور الذي تقوم به جامعة حلوان في خدمة مجتمعها بوجه عام، وفي محو الأمية بوجه خاص.

كما اسـتهدفت هذه الرسـالة الوقوف على احتياجات الإناث الأميات بمنطقة حلوان، وتحليل مراحل التخطيط لبرامج محو الأمية الوظيفية، وقد أوضحت الرسالة مدى القصـور في هذا الدور الذي تقدمه جامعة حلوان، حيث اقتصرـ اهتمامها على وضع تصور للتصدي للمشكلة، تضمن ثلاثة مشروعات كان هدفها محو أمية عمال الجامعة، وكذلك محو أمية بعض الأهالي في منطقة عزبة الوالدة، وكذلك إشراك

الطلاب في ذلك، وبينت الرسالة أن هذه المشروعات لم ينفذ منها إلا المشروع الأول الخاص بمحو أمية العمال، أما المشرـوعان الثاني والثالث فلم ينفذا، كما تضـمن دورها قيام بعض الطلاب من الخدمة الاجتماعية بدراســـة احتياجات بعض الأميين بالمنطقة.

كما يتضـــح أن الجامعة لم تقم بدورها على أكمل وجه، وخاصـــة فيما يتعلق بفئة الإناث في هذه المنطقة، كما لم تهتم بالتعرف على أحوالهن ومعرفة احتياجاتهن، على الرغم من ارتفاع نسبة الأمية بين الإناث في هذه المنطقة.

---

(١) مديحة فخري محمود محمد، "دور جامعة حلوان في التخطيط لبناء برامج لمحو الأمية الوظيفية للإناث بمنطقة حلوان"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٢م.

وقد قدمت الرسالة تصور مقترح لدور جامعة حلوان في التخطيط لبناء برامج لمحو الأمية الوظيفية للإناث بمنطقة حلوان، يقوم على عدة محاور هي:

- تحديد مجالات خدمة الجامعة للمجتمع.
- تحديد مهام مراكز خدمة المجتمع بالجامعة، والا ستفادة من التخ صصات التي تتضمنها الكليات المختلفة بالجامعة.
- تحديد احتياجات واتجاهات الإناث بالمنطقة.
- تحديد الخطوات العامة للتخطيط لبرامج محو الأمية الوظيفية.

تعقيب:

وبهذا تكون الباحثة قد قامت بتحليل العينة حسب المحورين الرئيسين وهما الخصائص الشكلية لرسائل العينة، والموضوعات التي تضمنتها رسائل العينة، وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال التالي: ما أهم الموضوعات التي تناولتها الرسائل التربوية في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية؟

وقد بينت الدراسة التحليلية أن أهم هذه الموضوعات هي معلم محو الأمية والدارس الأمي بفصول محو الأمية وبرامج محو الأمية والجهود المبذولة لمحو الأمية، وقد كان لموضوع الجهود النصيب الأكبر من اهتمام باحثي أصول التربية، ثم جاءت الرسائل التي اهتمت بموضوع البرامج في المرتبة الثانية، أما الرسائل التي اهتمت

بموضـــوع المعلم، وموضـــوع الدارس فقد أخذت نفس درجة الاهتمام لدى باحثي أصــول التربية، وعلى ضــوء هذه النتائج ســوف تقدم الباحثة تصــور مقترح لبحوث محو الأمية بأقســام أصــول التربية، ومن خلال هذا التصــور قدمت الباحثة مصفوفة لاستكمال البحث في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية.

الفصل الخامس

التصور المقترح لمصفوفة البحث في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية

تمهيد:

يأتي الفصل الأخير من الدراسة الحالية بعد أن قامت الباحثة بتحليل رسائل الماجستير والدكتوراه بأقسام أصول التربية في كليات التربية، وقسم التعليم المستمر بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وذلك في الفصل السابق، وقد أسفرت الدراسة التحليلية عن قصور هذه الأقسام عن البحث في مجال محو الأمية، واهتمت هذه الأقسام ببعض جوانب مجال محو الأمية وأغفلت أخرى.

ومن الجوانب التي اهتمت بها رسائل الماجستير والدكتوراه في هذه الأقسام هي: معلم محو الأمية، والإشراف عليه، والدارس الأمي، وبرامج محو الأمية، والجهود المبذولة لمحو الأمية، كما بينت الدراسة التحليلية الموضوعات الفرعية داخل كل جانب من جوانب محو الأمية، وأيضاً أوضحت الدراسة التحليلية الخصائص الشكلية لرسائل الماجستير والدكتوراه لمجال محو الأمية.

وفي هذا الفصل سوف تقدم الباحثة تصوراً مقترحاً لمصفوفة البحث في مجال محو الأمية، توضح فيها الموضوعات المقترحة لاستكمال البحث داخل هذا المجال وذلك بأقسام أصول التربية، وقبل عرض هذا التصور ستقدم الباحثة ملخصاً لنتائج الدراسة التحليلية، والتي في ضوئها سيُقدم هذا التصور.

أولاً: ملخص لنتائج الدراسة التحليلية:

أسفرت الدراسة التحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه لمجال محو الأمية بأقسام أصول التربية،

وقسم التعليم المستمر بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة على النتائج الآتية:

- قلة عدد الرسائل على مستوى الجامعات المصرية التي تناولت مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية.
- بلغ عدد الجامعات التي أُجريت فيها الدراسة التحليلية (٢٢) جامعة، وبلغ عدد كليات التربية التي منحت أقسام أصول التربية بها رسائل في مجال محو الأمية (١٢) كلية.
- بلغ عدد رسائل الماجستير في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية (٢٩) رسالة، وبلغ عدد رسائل الدكتوراه (٨) رسائل.
- لم تمنح كليات التربية بالجامعات الآتية: جامعة بنها، جامعة بورسعيد، جامعة قناة السويس، جامعة سوهاج، جامعة كفر الشيخ، جامعة المنوفية، جامعة الزقازيق، جامعة دمنهور، جامعة دمياط، جامعة أ سوان ر سائل في مجال محو الأمية، وهو ما يعد قصوراً في آداء رسالة هذه الجامعات؛ حيث أن هذه المحافظات تعاني من وجود نسبة أمية مرتفعة.
- اقتصرت رسائل محو الأمية بأقسام أصول التربية على نوع البحوث التطبيقية دون البحوث الأساسية.
- عدد الرسائل التي استخدمت المنهج الوصفي أكبر من عدد الرسائل التي استخدمت باقي المناهج البحثية الآتية: المنهج التاريخي، والمسح الاجتماعي، والمنهج التجريبي، والمنهج المقارن، والمنهج الإثنوجرافي.
- بالنسبة لأدوات البحث المستخدمة في ر سائل محو الأمية بأقسام أ صول التربية كان للإستبانة النصيب الأكبر، حيث بلغ عدد الرسائل التي استخدمتها إحدى وعشرون رسالة، وهذا يبين مدى إقبال الباحثين على استخدام هذه الأداة، وإجراء

- الأســاليب الإحصــائية المعتادة، وهذا يدل على أن باحثي قســم الأصــول لديهم اهتمام واضح بالدراسات الميدانية وتطبيق الإستبانات.
- تم تقسيم القضايا إلى أربع فئات رئيسة هي معلم محو الأمية، والدارس الأمي، وبرامج محو الأمية، والجهود المبذولة لمحو الأمية.
- احتلت قضية الجهود المرتبة الأولى بنسبة ٥١,٤% بالنسبة لباقي القضايا؛ وذلك لتعدد الجهود من جانب جهات متنوعة، منها جهات رســمية كهيئة محو الأمية وتعليم الكبار، والجامعات، وهناك جهات غير رســمية كالجمعيات الأهلية والأحزاب، والإعلام.
- جاءت قضية البرامج في المرتبة الثانية بنسبة٣٢,٤% بالنسبة لباقي القضايا، وذلك لتنوع البرامج المقدمة.
- كما تســاوت قضــية المعلم وقضــية الدارس؛ حيث جاءتا في المرتبة الثالثة بنسبة٨,١% بالنسبة لباقي القضايا، وهذا نبع من عدم اهتمام الباحثين بأقسام أصول التربية بقضيتي معلم محو الأمية، والدارس الأمي.

وبعد عرض نتائج الدراســة التحليلية قامت الباحثة بوضــع التصــور المقترح لمصفوفة البحث في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية كما يلي:

ثانياً: فلسفة التصور المقترح:

يبنى التصور المقترح في الدراسة الحالية على فلسفة تنطلق من وجود كليات التربية داخل كل محافظات جمهورية مصر العربية، وأنه من الوظائف الأســاســية لكليات التربية البحث في المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وأن أهم هذه المشكلات التي لا تخلو منها أي محافظة هي الأمية.

ومن خلال الإطار النظري لهذه الدراسة، وكذا الإطار التحليلي توصلت الدراسة إلى قصور أقسام الأصول بكليات التربية في مناقشة قضية الأمية، وتمثل ذلك في قلة عدد الرسائل التربوية لهذه القضية، مما أدى إلى ضرورة وضع تصور مقترح لهذه البحوث بأقسام أصول التربية، وتنبثق ملامح فلسفة التصور المقترح من النقاط التالية:

١- يعد إجراء البحوث التي تخدم المجتمع إحدى وظائف الجامعات بجميع كلياتها، كل كلية في مجال تخصصها؛ لذا يكون لكلية التربية دور هام في بحث قضية الأمية؛ حيث يمثل البحث التربوي ركيزة انطلاق لدراسة هذه المشكلة، دراسة متواصلة، منضبطة، وواعية، فالبحث التربوي بمفاهيمه، ومحاور اهتمامه، ومنهجيته هو الأقدر على مواجهة الظروف، والعوامل التي تواجه المجتمع في القضاء على الأمية؛ وذلك من خلال تنظيم البحث فيها، عن طريق وضع مصفوفة للبحث في مجال محو الأمية.

٢- أن أصول التربية هي العمق الذي يكسب التربية صفتها كمهنة، ووظيفتها كقوة اجتماعية، والبحث والدراسة في الأصول هي دراسة المسلمات والفرضيات والتطورات التي تؤثر على الممارسات التعليمية وعلى عمل المؤسسات التعليمية، فهي تهدف إلى الكشف عن المسلمات والفرضيات من المنظور الفلسفي والاجتماعي والتي يمكن من خلالها إحداث عمليات التحول الاجتماعي، مادام أن أحداً لا ينكر امتداد خدمات التعليم والتربية إلى سائر الناس، ولا ينكر أحد الدور البارز الذي يمكن أن تسهم به التربية إسهاماً فعلياً في إيقاظ الناس والاشتراك الفعلي في إدارة شئون مجتمعاتهم وفي توجيه مصير العالم المعاصر.

٣- أن أصول التربية هي كيانات أكاديمية معنية بإنتاج فكر تربوي نقدي طليعي متقدم يفوق مختلف أشكال المعارف الأكاديمية، فأقسام الأصول التربوية معنية بإنتاج الوعي التربوي في المجتمع أكاديمياً وثقافياً، والخطاب التربوي السائد قد

يكون بالضرورة نتاجاً لتأثير هذه الأقسام في تشكيل لحمة هذا الخطاب وسداه، ويمكن الاستدلال على فعالية هذه الأقسام وفعالية أبحاثها بفعالية الخطاب التربوي السائد وطبيعته النقدية لما هو موجود من مشكلات في المجتمع ومنها مشكلة الأمية.

٤- تركز بحوث أصول التربية على دراسة العملية التربوية من عدة زوايا (تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو مقارنة)، بالإضافة إلى بحثها في الوظائف والعلاقات التي تربط التربية بجوانب المجتمع الأخرى وإسهامها في حل المشكلات وأخطرها هي مشكلة الأمية.
٥- الأخذ في الاعتبار أن البحث بقسم أصول التربية لا يقتصر في تناوله على جوانب العملية التربوية والسعي للإرتقاء بها بصورة متجددة، تواكب التطورات على الساحة العالمية، بل إنها تعنى بالمشكلات التي تجابه المجتمع وذلك في المجالات المختلفة، وتسعى إلى إيجاد حلول علمية مناسبة لها، وذلك في ضوء علاقة التربية بهذه المجالات ومدى التأثير والتأثر بينهما، وهو ما يعمل على زيادة فاعليتها وجدواها.

ثالثاً: الأسس التي ترتكز عليها فلسفة التصور المقترح:

١- الخطط البحثية التي توفرها الجامعة بوجه عام، وذلك لتنفيذها داخل الكليات المختلفة.
٢- الخطط البحثية التي توفرها كليات التربية لإجراء البحوث في المجالات المختلفة داخل الأقسام.
٣- احتياجات هيئة محو الأمية وتعليم الكبار من البحوث الخاصة بأقسام أصول التربية.
٤- معاناة المجتمع المحلي الذي توجد به كليات التربية من مشكلة الأمية.

رابعاً: أهداف التصور المقترح:

1. يهدف التصور المقترح إلى إلقاء الضوء على النقاط البحثية التي أغفلتها بحوث محو الأمية بأقسام أصول التربية.
2. ربط المؤسسات المختلفة والمهتمة بقضية الأمية وكليات التربية بنمط جديد من العلاقات، تشعرها فيه بالدور البناء والمسئول الذي تتولاه أقسام أصول التربية في المساهمة في حل قضية الأمية في مصر.
3. كما يهدف التصور المقترح إلى لفت أنظار المسئولين والمهتمين بمجال محو الأمية إلى ضرورة تفعيل نتائج وتوصيات الدراسات العلمية التي أجريت في مجال محو الأمية.
4. كما يسهم التصور المقترح في لفت أنظار الباحثين بأقسام أصول التربية إلى جوانب محو الأمية التي لم تتناولها الرسائل التربوية بالبحث وذلك من خلال تقديم مصفوفة البحث المقترحة.
5. إبراز أهمية دور باحثي أقسام أصول التربية في توضيح الجوانب المختلفة لقضية الأمية داخل المجتمع المحلي الذي يعيشون فيه.
6. إلقاء الضوء على الجهود التي تبذلها المؤسسات بكافة أنواعها تجاه هذه القضية.

خامساً: المستفيدون من التصور المقترح:

سوف يستفيد من هذا التصور المقترح الباحثون بأقسام أصول التربية، والذين لديهم اهتمام بقضية الأمية، كما يمكن أن يستفيد من هذا التصور الباحثون بهيئة محو الأمية وتعليم الكبار.

سادساً: إجراءات التصور المقترح:

بعد تحديد الفلسفة والأسس والأهداف التي يقوم عليها التصور المقترح قامت الباحثة ببناء مصفوفة للبحث في مجال محو الأمية وذلك بأقسام أصول التربية؛ حيث تم وضع المصفوفة في ضوء الإطار النظري للدراسة، وكذلك في ضوء نتائج الدراسة التحليلية التي توصلت إليها الباحثة بهدف تقديم مجموعة من البحوث التي يمكن أن تسهم في استكمال البحث في مجال محو الأمية بأقسام أصول التربية.

سابعاً: خطوات بناء مصفوفة البحث في مجال محو الأمية:

تتكون المصفوفة من محورين هما: المحور السيني، والمحور الصادي، وقامت الباحثة بإعداد موضوعات المحورين السيني والصادي من خلال الإطار النظري، والدراسة التحليلية لرسائل محو الأمية بأقسام أصول التربية، وفيما يلي عرض لموضوعات المحورين:

١- موضوعات المحور الأفقي (السيني): وتتكون من المجالات الآتية:

أولاً: المعلم ويشمل:

أ- معلم محو الأمية: اختياره- كفاياته- أدواره ومسئولياته- الإشراف عليه.

ب- إعداد معلم محو الأمية.

ت- تدريب معلم محو الأمية: تدريب قبل الخدمة- تدريب أثناء الخدمة- مباشر- عن بعد.

ثانياً: الدارس ويشمل:

ث- الدارس الأمي: الحاجات- المشاركة- المشكلات.

ج- الحاجات: التربوية- المعاصرة.

ح- المشاركة: سياسية- اقتصادية- اجتماعية.

خ- المشكلات: الاجتماعية- التسرب- الإحجام- الرسوب.

ثالثاً: البرامج وتشمل:

د- برامج محو الأمية: تخطيط- تقويم- تطوير- تمويل.

ذ- تخطيط برامج محو الأمية: الأهداف- المحتوى- الفئة المستهدفة- الميزانية- أساليب التقويم.

ر- تقويم برامج محو الأمية.

ز- تمويل برامج محو الأمية: حكومي- أهلي.

رابعاً: الجهود وتشمل:

س- جهود محو الأمية: رسمية- غير رسمية.

ش- الجهود الرسمية: جهود هيئة محو الأمية وتعليم الكبار- التشريعات- الجامعات والمعاهد.

ص- التشريعات: محلية- دولية.

ض- الجامعات والمعاهد: أبحاث- مؤتمرات- ندوات- أنشطة.

ط- الجهود غير الرسمية: مؤسسات المجتمع المدني- الإعلام.

ظ- مؤسسات المجتمع المدني: جمعية أهلية- أحزاب- نقابات-هيئة دولية.

ع- الإعلام: الصحافة- الإذاعة- التليفزيون.

٢- موضوعات المحور الرأسي (الصادي) وتتكون مما يأتي:

أولاً: الفروع وتشمل:

(أ) التوجهات (ب) الأفكار (ج) الآثار (د) الأدوار .

وقد تم تفصيل الفروع على النحو التالي:

١- فلسفية ٢- إسلامية ٣- تاريخ التربية (فترة- دولة)

٤- تخطيط تربوي ٥- اقتصاديات ٦- سياسية واجتماعية.

ثانياً: التطبيقات وتشمل:

١ - حل المشكلات ٢- مواجهة التحديات

٣ - علاج ظاهرة ٤- اتجاهات معاصرة

٥- احتياجات تربوية ٦- مقارنة

٧- نقد ٨- تقويم

٩- تصور مقترح ١٠- رؤية مستقبلية.

ثامناً: مفاتيح مصفوفة البحث في مجال محو الأمية:

وتقصد الباحثة بمفاتيح المصفوفة تعريفات مساعدة لمستخدم المصفوفة من أجل ما جاء بها من موضوعات وأرقام ورموز، وذلك من خلال تقديم التعريفات المناسبة لكل ما تم إدراجه في المصفوفة من موضوعات، مع التوضيح ببعض الأمثلة.

المحور الأول: المحور الرأسي(الصادي)

وهو المحور المتكون من الفروع والتطبيقات، حيث تعددت الفروع إلى ستة أفرع، وحصلت على الأرقام من (١-٦)، وتكونت التطبيقات من عشرة تطبيقات، وحصلت على الأرقام من (٧-١٦)، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: الفروع:

والمقصـود بها في الدراسـة الحالية فروع البحث بأقسـام أصـول التربية، وترى الباحثة أنه من الأفضل أن تسبق الفروع التي سترد في المصفوفة بكلمة مفتاحية عند كتابة عنوان الدراسة المتعلق بالجانب الذي استهدفته الدراسة، ويمكن حصر الكلمات المفتاحية في التوجهات، الأفكار، الآثار، الأدوار، وقد راعت الباحثة وضـع هذه الكلمات المفتاحية لدراسـة أي فرع من الفروع السـابقة، أو أي جزء تابع لهذه الفروع، أو له علاقة بها، كما قامت الباحثة بضـم الأصـول السـياسـية مع الأصـول الاجتماعية، وذلك لأن هناك موضـوعات على المحور السـيني لا تتناسـب مع الفصـل بينهما.

ومن المؤكد أن تحديد المفهومات الضـابطة لكثير من المصـطلحات يؤدي إلى عدم الاختلاف ووضوح الرؤية، ولكن لكل باحث تعريف إجرائي خاص به، تنطلق منه دراسـته العلمية، لذلك ترى الباحثة عدم تحديد الكلمات المفتاحية بتعريف معين، حتى لايتقيد به مستخدم المصفوفة، وهذا يوفر لمستخدم المصفوفة المرونة في تناول الموضـوعات، ومن ثم تتولد له أفكار إبداعية إذا ترك له حرية اختيار التعريف الإجرائي لتلك الكلمات المفتاحية بالطرق العلمية الصحيحة.

وفيما يلي توضـح الباحثة طريقة تفاعل الكلمات المفتاحية، وربطها بمجالات التربية من خلال هذه الأمثلة:

أ- التوجهات الفلسفية لإعداد معلم محو الأمية.

ب- الأفكار الاقتصادية لتمويل برامج محو الأمية.

ت- الآثار الاجتماعية والسياسية لظاهرة تسرب الدارسين من فصول محو الأمية.

ث- دور التخطيط التربوي في علاج مشكلات الدارس الأمي.

وفيما يلي سـوف تقوم البـاحثـة بتقـديم تعريف موجز يمثـل مفتـاحـاً للموضـوعات التي جاءت على المحور الرأسي، وسـوف تلتزم الباحثة بالترقيم الذي يتطابق مع المصفوفة، وسوف تعتمد الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي اسـتطاعت الباحثة الوصـول إليها في الإطار النظري والدراسـة التحليلية وذلك في تقديم هذه التعريفات.

١- فروع فلسفية: وتبحث في المؤثرات الفلسفية في مجال محو الأمية قديماً وحديثاً، مثل آراء مفكر أو فيلسوف معين، أو اتجاه فلسفي، وشأنها شأن الفلسفة العامة من حيث أنها تأملية ووصفية وتحليلية وناقدة.

٢- فروع إسلامية: وهي تسعى لتنمية المعرفة التربوية من خلال تناول المشكلات والقضايا التربوية تناولاً محققاً لأهداف التربية الإسلامية، والمقصود بالمشكلات والقضايا في هذه الدراسة مشكلات وقضايا محو الأمية.

٣- فرع تاريخ التربية: وهو الدراسة العلمية للمغزى والمدلول التربوي، وكل ما يحدث في عملية محو الأمية من المنظور التاريخي، سواء كان ذلك مرتبطاً بشخصيات تاريخية أو تربوية أو سياسية، أو مرتبطاً بمجتمعات وحضارات إنسانية بعينها، وقسمتها الباحثة إلى (فترة- دولة).

٤- فرع الاقتصاديات: وهو البحث عن أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية والبشرية والمالية والتكنولوجية؛ من أجل تكوين البشر بالتعليم ومحو الأمية والتدريب تكويناً شاملاً حاضراً ومستقبلاً.

٥- فرع الأصول السياسية والاجتماعية: وهو البحث في معالم واتجاهات النظام السياسي، والظروف السياسية التي كانت سائدة في عصر معين، بالإضافة إلى دراسة العوامل والمؤثرات ذات الطبيعة الاجتماعية المباشرة والمتخصصة مثل المجتمع، والعادات والتقاليد وأجهزة الإعلام والأسرة، وما تتركه المشكلات الاجتماعية من آثار على قضية محو الأمية، وقامت الباحثة بدمج هذين الفرعين لقوة التأثير المتبادل بينهما.

٦- فرع التخطيط: هي العملية التي تسبق عملية اتخاذ القرار لتطبيق برامج محو الأمية، والذي يتم بمقتضاها تحديد مجموعة من التوجهات واختيار خطة عمل منطقية ومنظمة وبكيفية قبلية، انطلاقاً من الحاجات والأهداف والموارد والعمليات وخصائص الأشخاص الذين سيوكل لهم لاحقاً، أمر تحقيق أهداف

برامج محو الأمية، ويمكن التمييز بين نوعين أســاســيين من التخطيط هما التخطيط الحالي والتخطيط المستقبلي، والنوع الأول يعنى بالبحث عن أفضل الطرق والأساليب لتعليم ومحو أمية القوى البشرية، كما أنه يبحث عن كيفية القيام بعمل مواءمة بين الإمكانات المتاحة بأنواعها المادية والبشريــة، واســتخدامها الأقصى، وذلك لتحقيق الأهداف المرسـومة، هذا كله في الوقت الراهن، أما التخطيط المسـتقبلي فيعنى بكل ذلك ولكن في المستقبل.

ثانياً: التطبيقات:

١. والمقصــود بها الأبحاث التربوية التي تترجم الأفكار الفلســفية والتنظير، وتحولها إلى واقع عملي في الحياة، وذلك من خلال:
   أ. حل المشكلات .
   ب. مواجهة التحديات ج-علاج ظاهرة.

وتقصـد بها الباحثة تلك الدراسـات التي تركز على الوصـول إلى العلاج الناجح لأي خلل تربوي في جوانب محو الأمية، وليس مجرد البحث في أصـول المشـكلة، بل التصدي لها، ومن أمثلة ذلك:

١- حل المشكلات التربوية التي تواجه الدارس الأمي في البيئة الريفية.
٢- مواجهة التحديات التي تواجه تدريب معلم محو الأمية.
٣- علاج ظاهرة تسرب الدارسين من فصول محو الأمية.

تصور مقترح:

وتعني به الباحثة دراسة موضوع ما من أجل الوصول إلى بناء فكرة جديدة أو استحداث حل جديد أو تعديل وتطوير أمر واقعي، ومن أمثلة ذلك:

١- تصور مقترح لتحسين جهود الأحزاب في محو الأمية.
٢- تصور مقترح لتفعيل جهود التليفزيون في محو الأمية.

رؤية مستقبلية:

وهي تصور مثالي يوضح الشروط المرغوب تحقيقها، من أجل بلوغ الأهداف البعيدة، والغايات ذات الأجل الطويل، ومن أمثلة ذلك:

١- رؤية مستقبلية لتفعيل جهود الجامعات في محو الأمية.

٢- تفعيل دور النقابات في محو الأمية: رؤية مستقبلية.

اتجاهات معاصرة:

وهي مجموعة من المداخل والأساليب الحديثة والشائعة في أماكن متعددة، والتي تستخدم على المستوى العالمي في غرس فكرة جديدة، أو تطبيق حديث، ومن أمثلة ذلك:

١- الاتجاهات المعاصرة في تدريب معلم محو الأمية.

٢- الاتجاهات المعاصرة في تخطيط برامج محو الأمية.

٣- الاتجاهات المعاصرة في تمويل برامج محو الأمية.

مقارنة و نقد و تقويم:

وتعني بها الباحثة إصدار الأحكام على جوانب محو الأمية المختلفة، من خلال مقارنته بموضوع آخر، أو دراسة الايجابيات والسلبيات لذلك الجانب، وإصدار أحكام في ضوئهما، ومن أمثلة ذلك:

١- إعداد معلم محو الأمية: دراسة مقارنة.

٢- جهود الهيئات الدولية لمحو الأمية في مصر: دراسة ناقدة.

٣- مناهج محو الأمية في ضوء الحاجات التكنولوجية: دراسة تقويمية.

٤- دور الإعلام في محو الأمية: دراسة تقويمية.

المحور الثاني: المحور الأفقي (السيني)

هو المحور المكون من المعلم، الدارس، البرامج، التمويل، حيث جاء المعلم في ثلاثة جوانب، وحروفها في المصـــفوفة من (أ- ت)، وجاء الدارس في أربعة جوانب، وحروفها في المصـــفوفة تتكون من (ث- خ)، وتكونت البرامج من أربعة جوانب، وحروفها من (د- ز)، كما تكونت الجهود من ســبعة جوانب، وحروفها من (س- ع)، وفيما يلي ستقوم الباحثة بتفصيل هذه الجوانب.

أولاً: المعلم:

أ- معلم محو الأمية: ويقصـــد بها الدراســـات التي اتخذت من معلم محو الأمية مجتمعاً للدراســـة، وتضــع الباحثة أمثلة فرعية تمثل عينات لدراســات متعددة مصدرها المعلم، ويمكن تصنيفها إلى:
   ١- طرق اختيار معلم محو الأمية.
   ٢- الكفـايـات التي يجـب أن يتمتع بهـا معلم محو الأميـة، وهي تتنوع بين كفايات معرفية، وكفايات مهارية، وكفايات وجدانية.
   ٣- المسؤوليات والأدوار التي يقوم بها معلم محو الأمية.

ب- إعداد معلم محو الأمية: وهي الدراســـات التي تبحث في الطرق المتبعة لتأهيل وإعداد معلم محو الأمية، للتدريس بفصول محو الأمية، سواء كان هذا التأهيل عن طريق كليات ومعاهد التربية أو أي مؤسسة أخرى.

ت- تدريب معلم محو الأمية: وهي الدراســـات التي تبحث في الطرق التي تتبعها المؤسـسـات المسـئولة عن تدريب معلم محو الأمية، لرفع مسـتواه المهني، حتى يواكب التقدم في مجال التدريس بفصول محو الأمية، وقسمتها الباحثة إلى أمثلة فرعية تمثل عينات لدراسـات متعددة مصـدرها التدريب، والتي يمكن تصـنيفها إلى:

١- وقت التدريب ويشمل: التدريب قبل الالتحاق بالخدمة- التدريب أثناء الخدمة.

٢- طريقة التدريب: تدريب مباشر- تدريب عن بعد.

ثانياً: الدارس:

ث- الدارس الأمي: وهي الدراسات التي تبحث في جميع جوانب قضية الدارس كمجتمع للدرا سة، وهناك أمثلة فرعية تمثل عينات لدرا سات متعددة م صدرها الدارس، ويمكن تصنيفها إلى:

١- الحاجات.

٢- المشاركة.

٣- المشكلات.

ج- الحاجات: يمكن تعريفها بطرائق متعددة منها التناقض أو الاختلاف بين ما هو كائن وبين ما ينبغي أن يكون، وهي تعني المتطلبات والأشياء التي يحتاجها الأمي عند التخطيط لبرامج محو الأمية، وهذه الحاجات يمكن تصنيفها إلى : تربوية- معاصرة - دينية.

ح- المشاركة: والمقصود بها اندماج الأمي ومشاركته في المجتمع، ويمكن تصنيفها إلى: سياسية- اقتصادية- اجتماعية.

خ- المشكلات: وهي السلبيات التي تواجه الدارس الأمي، وتصنف إلى: اجتماعية- التسرب- الإحجام- الرسوب

ثالثاً: البرامج

د- برامج محو الأمية: وهي الدراسات التي تتناول جميع المناشط والخبرات التعليمية والتربوية التي تقدم للأميين خلال فترة زمنية معينة كمجتمع للدراسة، وتضم هذه الدراسات تخطيط هذه البرامج، وتقويمها، من أجل تطوير برامج محو الأمية، وأخيراً تمويل برامج محو الأمية.

ذ- تخطيط برامج محو الأمية: وهي الدراسات التي تستخدم التخطيط التربوي للبدء في برامج محو الأمية، وهناك أمثلة فرعية تمثل عينات لدراسات متعددة مصدرها تخطيط البرامج، وتصنف إلى:
١- مناهج محو الأمية.
٢- التدريب المهني.
٣- أسلوب التقويم.
٤- الأنشطة.

ر- تقويم برامج محو الأمية: وهي الدرا سات التي تتناول الإيجابيات والسلبيات في برامج محو الأمية، وذلك لتلافي نقاط الضعف في البرامج المقدمة، وهناك أمثلة فرعية تمثل عينات لدراسات متعددة مصدرها التقويم، وتصنف إلى:
١- مناهج محو الأمية.
٢- النتائج النهائية للبرنامج.

ز- تمويل برامج محو الأمية: وهي الدراسات التي تتناول دراسة التكلفة والعائد لبرامج محو الأمية، سواء كان هذا التمويل حكومي أم أهلي، وهناك أمثلة فرعية تمثل عينات لدراسات متعددة مصدرها تمويل البرامج، وتصنف إلى:
١- حكومي. ٢- أهلي

رابعاً: الجهود

س- جهود محو الأمية: وتقصد بها الباحثة الدراسات التي اتخذت من الجهود المبذولة لمحو الأمية بعضها أو كلها مجتمعاً للدراسة، مثل الأبحاث التي تتعرض للجهود الرسمية لمحو الأمية، والأبحاث التي تقدم الجهود غير الرسمية لمحو الأمية.

ش- الجهود الرسمية: وهي الجهود التي تبذلها الدولة ومؤسساتها الر سمية لمحو الأمية، وهناك أمثلة فرعية تمثل عينات لدراسات متعددة مصدرها الجهود الرسمية لمحو الأمية، وتصنف إلى:

١- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار: وهي الجهة الرسـمية المنوطة بتخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية على مستوى الجمهورية.
٢- التشريعات: والمقصود بها القوانين التي تسنها الدولة في شأن محو الأمية.
٣- الجامعات والمعاهد: وهي الجهود المبذولة من قبل مؤسسات التعليم العالي.

ص- التشريعات وتشمل: تشريعات دولية- تشريعات محلية.

ض- الجامعات والمعاهد وتشمل: الإنتاجية العلمية- مؤتمرات- ندوات- أنشطة طلابية.

ط- الجهود غير الرسمية: وتقصد بها الباحثة الدراسات التي اتخذت من الجهود غير الحكومية لمحو الأمية مجتمعاً للدراسة، مثل الأبحاث التي تصف جهود المجتمع المدني، والإعلام.

ظ- مؤسسات المجتمع المدني: ويقصد بها الأبحاث التي تتناول المؤسسات التي انشئت من قبل المجتمع، وتعمل بشكل متكامل فيما بينها، لتحقيق أهداف المجتمع والنهوض به، ولها دور مكمل لدور الدولة والمجتمع، وتقوم بدور الوسيط بين الدولة والمجتمع، وهي تعمل بطريقة لا تسعى من خلالها للسلطة ولا للربح ، ولها اطار مؤسسي متقن. ومن الأمثلة الفرعية التي تمثل عينات لدراسات متعددة مصدرها مؤسسات المجتمع المدني.

١- الجمعيات الأهلية مثل: جمعية صناع الحياة، جمعية كريتاس، جمعية الثقافة من أجل التنمية، جمعية مصر الخير.
٢- الأحزاب مثل: حزب الوفد، حزب مصر الثورة.
٣- هيئات دولية مثل: اليونسكو، اليونسيف، كير، الروتاري.

ع- الإعلام: هي وسائل اتصال تخاطب كل الجماهير على اختلاف فئاتهم، من خلال الإذاعة والتلفزيون والصحف والمجلات المختلفة، هدفها التثقيف والتوعية والتأثير على الرأي العام، ومن الأمثلة الفرعية التي تمثل عينات لدراسات

غ- متعددة مصدرها الإعلام:
١- التلفزيون مثل: برنامج ثقافي لمحو الأمية، قناة فضائية.
٢- الإذاعة مثل: برنامج إذاعي مهتم بمحو الأمية.
٣- الصحف مثل: مقالات يومية، مقالات أسبوعية

تاسعاً: طريقة عمل مصفوفة البحث في مجال محو الأمية

يمكن لمستخدم المصفوفة الوصول إلى موضوعات وأفكار ونقاط بحثية من خلال مصفوفة البحث في مجال محو الأمية باتباع الخطوات الآتية:

١- اختيار أي موضوع على المحور الرأسي (الصادي) من (١) إلى (١٦).
٢- اختيار أي موضوع على المحور الأفقي (السيني) من (أ) إلى (ع)، مع ملاحظة إمكانية الاختيار من فروع كل حرف، وهو ما يعرف بالاختيار من عينة الدراسة.
٣- يكتب ما تم اختياره من (السيني) مع ما تم اختياره من (الصادي) في خلية التقاطع بينهما، وحينها تكون الخلية جاهزة لتوليد فكرة بحثية.
٤- لعمل نقاط بحثية جديدة يكرر الباحث الخطوات السابقة.

ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الخطوات السابقة ما يلي:

١- أن الموضوع الذي يتم اختياره من المحورين قد يكون كلمة أو أكثر، مثل رقم(٦) الذي يتكون من كلمتين.
٢- يراعي مستخدم المصفوفة عند اختيار موضوع بحثي من المحور (الصادي) وتحديداً من الأرقام من (١) إلى (٦) أن تسبقه كلمة مفتاحية من الكلمات المرصودة على يمين الأرقام، وذلك بحسب رغبة مستخدم المصفوفة، والكلمات هي: التوجهات، الأفكار، الآثار، الآراء، وهذه قاعدة ينبغي مراعاتها من مستخدم المصفوفة تتعلق بالصياغة والأسلوب المناسب للربط بين الكلمات في معظم استخداماته للمصفوفة.

٣- يراعي المستخدم في موضوعات (التطبيقات) على المحور (الصادي) والتي تشغل الأرقام من (٧) إلى (١٦) أن بعضـــها يحتاج إلى التفكير في متغير رئيس يدخله المســتخدم على صــياغة مشــكلته، وهذا المتغير لا يتضــح مباشرة من المصــفوفة، وإنما يكون من خلفية المســتخدم البحثية، وقد قدمت الباحثة عدد من الأمثلة عند الحديث عن مفاتيح المصــفوفة، وفيما يلي مثال توضــيحي آخر: فإذا اختار مستخدم المصفوفة رقم (٩) على المحور الصادي واختار الموضوع (ط) على المحور السيني، فسوف يحصل في خلية التقاطع على(علاج ظاهرة،

٤- مؤســســات المجتمع المدني)، فيصــبح البحث علاج ظاهرة إحجام مؤســســات المجتمع المدني عن محو الأمية، ويمكن لمســتخدم المصــفوفة أن يختار عينة من مؤ سسات المجتمع المدني فيصبح البحث بعنوان علاج ظاهرة إحجام الجمعيات الأهلية عن محو الأمية.

٥- كما يجب أن يراعي مســتخدم المصــفوفة تطوير الموضــوع البحثي الذي ظهر من المصفوفة، وذلك بما يتناسب مع موضوع البحث الذي ظهر له في صورته المبدئية، فعلى ســـبيل المثال يمكن أن يكون البحث في الفقرة الســـابقة (علاج ظاهرة، مؤســســات المجتمع المدني) أن تكون دراســة الموضــوع البحثي عن علاج ظاهرة إحجام الجمعيات الأهلية بمحافظة سوهاج عن محو الأمية.

٦- وهناك موضـــوعات على المحور (الصـــادي) لا تحتاج إلى إدخال متغيرات من خلفية الباحث، لأنها جاهزة مباشرة للبحث، وعلى سبيل المثال لو اختار مستخدم المصــفوفة رقم (٧) على المحور الصــادي واختار الموضــوع (ب) ، فخلية التقاطع تكون (اتجاهات معاصرة، إعداد معلم)، وهذا يعني أن مو ضوع البحث سيكون حول الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم محو الأمية.

وفي ضــوء ما ســبق من عرض لخطوات اســتخدام مصــفوفة البحث العلمي في مجال محو الأمية، وما ينبغي مراعاته من أمور متعلقة بهذه الخطوات، فسوف تقدم الباحثة تطبيقاً لهذا العرض النظري عن طريقة اســتخدام المصــفوفة من خلال الأمثلة الآتية:

جدول رقم (١٤)

طريقة استخدام المصفوفة

م	الصادي	السيني	خلية تقاطع المحورين	الموضوع البحثي الذي تظهره المصفوفة	تطوير الفكرة بتغيير عينة الدراسة
١	فلسفية	معلم محو الأمية	(١ أ) (فلسفية، معلم محو الأمية)	التوجهات الفلسفية لإعداد معلم محو الأمية	التوجهات الفلسفية لبولو فريري في إعداد معلم محو الأمية
٢	اقتصاديات	المشكلات	(٥ خ) (اقتصاديات، المشكلات)	الفقد الاقتصادي لمشكلات دارسي محو الأمية	الفقد الاقتصادي لمشكلة تسرب دارسي محو الأمية

٣	تاريخ تربية	تمويل	(٣ ز) (تاريخ تربية، تمويل)	تاريخ تمويل برامج محو الأمية	تمويل برامج محو الأمية بعد ثورة الخامس والعشرين من يناير
٤	مواجهة التحديات	تدريب معلم محو الأمية	(٨ ت) (مواجهة التحديات، تدريب معلم محو الأمية)	مواجهة التحديات التي تعوق تدريب معلم محو الأمية	مواجهة تحديات تدريب معلمي محو الأمية عن بعد
٥	رؤية مستقبلية	جهود محو الأمية	(١٦ س) (رؤية مستقبلية، جهود محو الأمية)	رؤية مستقبلية لتحسين جهود محو الأمية	رؤية مستقبلية لتحسين الجهود الرسمية لمحو الأمية

٦	اتجاهات معاصرة	مؤسسات المجتمع المدني	(١٠ ظ) (اتجاهات معاصرة، مؤسسات المجتمع المدني)	الإتجاهات المعاصرة في جهود مؤسسات المجتمع المدني لمحو الأمية	الإتجاهات المعاصرة في تحسين جهود الهيئات الدولية لمحو الأمية في مصر
٧	نقد	المشاركة	(١٣ ح) (نقد، المشاركة)	مشاركة الأمي في المجتمع:دراسة نقدية	المشاركة السياسية للأمي:دراس نقدية
٨	تصور مقترح	الحاجات	(١٥ ج) (تصور مقترح، الحاجات)	تصور مقترح لحاجات الدارسين الأميين	تصور مقترح للحاجات المعاصرة للدارس الأمي في البيئة الريفية

٩	تقويم	برامج محو الأمية	(١٤د)(تقويم، برامج محو الأمية)	تقويم برامج محو الأمية	تقويم أساليب التقويم لبرامج محو الأمية
١٠	تخطيط تربوي	تخطيط برامج محو الأمية	(٤ ذ) (تخطيط تربوي، تخطيط برامج محو الأمية)	أثر التخطيط التربوي على التخطيط لبرامج محو الأمية	أثر التخطيط التربوي على تحسين نتائج برامج محو الأمية
١١	تقويم	الجامعات والمعاهد	(١٤ ض) (تقويم،الجامعات والمعاهد)	تقويم جهود الجامعات والمعاهد في محو الأمية	دراسة تقويمية للإنتاجية العلمية في مجال محو الأمية

١٢	رؤية مستقبلية	الجهود غير الرسمية	(١٦ ط) (رؤية مستقبلية، الجهود غير الرسمية)	رؤية مستقبلية للجهود غير الحكومية لمحو الأمية	رؤية مستقبلية لجهود النقابات العمالية لمحو الأمية
١٣	مقارنة	الحاجات	(١٢ ج) (مقارنة، الحاجات)	دراسة مقارنة لحاجات الدارسين الأميين في البيئات المختلفة	دراسة مقارنة لحاجات الدارسين التربوية في البيئات المختلفة
١٤	تصور مقترح	الإعلام	(١٥ ع) (تصور مقترح، الإعلام)	تصور مقترح لتحسين جهود الإعلام في محو الأمية	تصور مقترح لتحسين جهود التلفزيون في محو الأمية

مراجع الكتاب

أولاً: المراجع العربية:

أ- المصادر:

١- القرآن الكريم.

٢- مسلم بن الحجاج بن مسلم النيسابوري، صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم، المجلد الثاني، الرياض: دار طيبة، ٢٠٠٦م.

ب- المعاجم:

٣- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الأول، القاهرة: مطبعة مصر ١٩٦٠م.

٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموسوعي لمحو الأمية وتعليم الكبار، الرباط: مكتب تنسيق التعريب، ٢٠١٢م.

ج- القوانين والإحصائيات:

٥- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي، سبتمبر ٢٠١٣م.

٦- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت، مايو ٢٠٠٨م.

٧- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، عدد السكان والأميين ونسبهم في الفئة العمرية ١٠ فأكثر حتى ٢٠١٤/٧/١م.

٨- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، الموقف التنفيذي للخطة التنفيذية للحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار خلال الفترة من يوليو ١٩٩٣م حتى يوليو ٢٠٠٠م والرؤية المستقبلية لاستكمال تنفيذ الخطة التنفيذية خلال المرحلة الثانية الفترة من عام ٢٠٠٢م حتى ٢٠٠٧م.
٩- قانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م في شأن محو الأمية وتعليم الكبار، الجريدة الرسمية، العدد (١٢)، مارس ١٩٩١م.

د- الدوريات:

١٠- إبراهيم محمد إبراهيم، وعبد الراضي إبراهيم محمد، "دراسة مسحية تقويمية لرسائل تعليم الكبار في كلية التربية جامعة عين شمس"، دراسات تربوية، تصدرها رابطة التربية الحديثة، المجلد(٨)، الجزء(٥٨)،١٩٩٣م.
١١- إبراهيم محمد إبراهيم، "خريطة بحثية لتعليم الكبار من أجل التمكين في جمهورية مصر العربية"، أفاق جديدة في تعليم الكبار، يصدرها مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، العدد(٦)، يونيه ٢٠٠٧، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٢- إبراهيم محمد إبراهيم، "القرائية في الوطن العربي بين الوفرة والحرمان مع إشراقة الألفية الثالثة"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٢) ، ٢٠٠٤م.
١٣- إبراهيم محمد إبراهيم، وآخرون، " تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وثيقة مرجعية"، مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٥١) ، السنة (٣١) ، ٢٠٠٤م.
١٤- أحمد محمد سيد، وآخرون، " التحليل القيمي لمضمون قصص الأطفال في بعض إصدارات مكتبة الأسرة المترجمة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(٦٥)، الجزء(١)، أكتوبر ٢٠٠٩م.

١٥- أحمد عبد العزيز أحمد، "عوامل إحجام بعض أ ساتذة التربية عن الا ستمرار في الإنتاجية البحثية ومقترحات مواجهتها"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد(٩)، العدد(٤)، أبريل ٢٠٠٦م.
١٦- أحمد المهدي عبد الحليم، "وجهة نظر في محو الأمية في مصر"، دراسات تربوية، تصدرها رابطة التربية الحديثة، المجلد (٩)، الجزء (٥٩)، ١٩٩٣م، القاهرة: عالم الكتب.
١٧- أسامة محمود فراج سيد، "تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي محو أمية الكبار في ضوء تحديات مجتمع المعرفة"، آفاق جديدة في تعليم الكبار، يصدرها مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، العدد(١٢)، يونيو ٢٠١٢م.
١٨- أسامه محمود فراج سيد،" تقويم الدورات التدريبية لمعلمي محو الأمية على ضوء حاجات الكبار التعليمية"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربو ية، جامعة القاهرة، " عدد خاص بمناسبة مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع المحلي في مطلع قرن جد يد " ، العدد الثاني ، أبر يل ٢٠٠٤م.
١٩- الر شيد حبوب محمد، "مشكلات منهجية في مجال البحث التربوي: المنهجية في الدراسات التاريخية للتربية وإشكالية القيم" ، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٢٨)، ٢٠٠٠م.

٢٠- إلهام عبد الحميد فرج، "رؤى مستقبلية لطرائق وأساليب تعليم الكبار"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدرا سات التربوية بجامعة القاهرة ، " عدد خاص بمناسبة مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع المحلي في مطلع قرن جديد " ، العدد الثاني ، أبريل ٢٠٠٤ م.

٢١- أمل محســوب محمد، "الرضى الوظيفي لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار"، مجلة التعليم للجميع، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٣)، يناير ٢٠٠٤م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر.
٢٢- بيومي محمد الضــحاوي، رضــا إبراهيم المليجي، "تقييم أداء كليات التربية في مصر با ستخدام بطاقة الأداء المتوازن"، مجلة كلية التربية بالإ سماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد(٢١)، الجزء الأول، سبتمبر٢٠١١م.
٢٣- تمام إســماعيل تمام، "البحث التربوي بين النظرية والتطبيق رؤى مســتقبلية"، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد(٥١)، يناير٢٠٠٧م.
٢٤- جابر محمود طلبة، "البحث التربوي في مصرــ وعلاقته بالممارســة التربوية في النظام التعليمي: دراســة تحليلية للواقع والطموح"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (١٩)، مايو١٩٩٢م.
٢٥- حياة بنت محمد بن ســعد الحربي، "مشــكلات تحكيم ومناقشــة الرســائل الجامعية واقعها وحلولها المقترحة في ضــوء منهجية الجودة الشــاملة: دراســة ميدانية "، مجلة مســتقبل التربية العربية، يصــدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد (١٧) ، العدد (٦٣)، ابريل ٢٠١٠م.
٢٦- خليل إبراهيم الســعادات، " دور برامج تعليم الكبار في تلبية حاجات المرأة العربية الراشــدة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٢) ، يناير ١٩٩٥م.
٢٧- خليل إبراهيم الســعادات ، "اتجاهات أعضــاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الملك ســعود نحو إنشــاء قســم لتعليم الكبار في الكلية"، مجلة مركز البحوث التربوية، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد (٢٥) ، السنة (١٣)، يناير ٢٠٠٤م.

٢٨- رضا السيد حجازي، وأمل محسوب زناتي، " الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير جودة الأداء"، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، العدد(٨)، يوليو ٢٠٠٩م.
٢٩- سامية السعيد بغاغو، " معايير التنظير في البحوث الإمبريقية رؤية مستقبلية لبحوث أصول التربية"، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد (١٠)، العدد (٣٥)، أكتوبر ٢٠٠٤م.
٣٠- سحر فتحي مبروك، "عوامل إحجام الدارسين عن فصول محو الأمية ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها"، صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، السنة (٥٤)، العدد (٤)، مايو ٢٠٠٣م.
٣١- سعاد محمد عيد، "التعليم لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير: أدوار مطلوبة ومتطلبات ملحة"، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، العدد (٨١)، أكتوبر٢٠١٣م.

٣٢- سعيد إسماعيل علي، " هل نعلن وفاة أصول التربية"، دراسات تربوية، تصدرها رابطة التربية الحديثة، المجلد (٢)، الجزء (٨)، سبتمبر ١٩٨٧م.
٣٣- سعيد إسماعيل علي، " مستقبل البحث التربوي في مصر"، دراسات تربوية، تصدرها رابطة التربية الحديثة، المجلد(١٠)، الجزء(٨٠)، ١٩٩٥م، القاهرة:عالم الكتب.
٣٤- ـــــــــــــــ " درس في أصول التربية", دراسات تربوية، تصدرها رابطة التربية الحديثة, المجلد(١)، الجزء(١)، نوفمبر ١٩٨٥م.
٣٥- -------------، العدل التربوي بين تعليم الصغار وتعليم الكبار، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، العدد (٢)، ٢٠٠٤م.

٣٦- سـعيد عبد الجواد، "المؤتمر الدولي لتقييم منتصـف العقد: ٦سـنوات بعد هامبورج"، مجلة التعليم للجميع، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢)، نوفمبر ٢٠٠٣م، القاهرة: دار الدفاع للصـحافة والنشر.

٣٧- شـبل بدران، "البحث التربوي بين المدخل الكمي والمدخل الكيفي"، مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد (٤) ، العدد (١) ، ٢٠١٢م.

٣٨- صـلاح قنصـوه، " الخصـوصـية المنهجية للعلوم الاجتماعية"، المجلة الاجتماعية القومية، يصـدرها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلد (٣٩) ، العدد (١) ، يناير ٢٠٠٢م.

٣٩- صلاح الدين محمد الحسيني، " تعزيز دور البحث الفلسفي التربوي في تطوير نظام التعليم المصري"، مجلة مسـتقبل التربية العربية، يصـدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٣٦) ، يناير ٢٠٠٥م.

٤٠- ضـياء الدين زاهر، "الإنفاق على التعليم المصري وتمويله: دراسـة تحليلية نقدية"، مجلة مسـتقبل التربية العربية، يصـدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٤٠) ، يناير ٢٠٠٦م.

٤١- طلعت حسـيني إسـماعيل، "متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في معالجة بعض القضـايا المجتمعية ذات الأولوية لمرحلة ما بعد ٢٥ يناير"، مجلة دراسـات تربوية ونفسـية، كلية التربية بالزقازيق، العدد(٨١)، أكتوبر ٢٠١٣م.

٤٢- عبد المنعم محي الدين، "مناهج البحث التربوي بين الكم والكيف"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٢٨)، ٢٠٠٠م.

٤٣- عبد الناصر عبد الرحيم فخرو، "معايير تميز الأداء البحثي في الجامعات العربية: دراسة تحليلية"، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد(٢٠)، أبريل٢٠٠٩م.

٤٤- عبد الفتاح علي صالح علي الشريف، "المشروع القومي لمحو الأمية ومهارات تعليم الكبار"، مجلة التعليم للجميع، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢)، نوفمبر ٢٠٠٣م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر.
٤٥- عبد المحسن بن سعد العتيبي، "دراسة تقويمية للأبحاث المنشورة في دورية التربية المستمرة"، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(٢)، المجلد (٥)، ١٩٩٣م.
٤٦- عبد الله محمد بيومي، "تطوير إجراء البحوث التربوية في مجال تعليم الكبار تصور مقترح"، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد(١)، العدد(٢)، ٢٠٠٢م.
٤٧- عبد الله محمد بيومي ، " دراسة مسحية لأنظمة تعليم وتدريب المتسربين والمحرومين من التعليم الأساسي"، مستله من بحث تطوير أنظمة تعليم وتدريب المتسربين والمحرومين من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٢م.
٤٨- عبادة أحمد عبادة، "اتجاهات حديثة في البحث التربوي"، مجلة كلية التربية بالسويس، العدد (١)، يناير ٢٠١٠م.
٤٩- علاء الدين أحمد كفافي، "بعض القضايا السيكولوجية في تعليم الكبار: ورقة نقاشية"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد (٢)، أبريل ٢٠٠٤م.
٥٠- علاء زهير الرواشدة، "دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية لديهم"، مجلة أم القرى للعلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، المجلد(٣)، العدد(١)، يناير٢٠١١م.

٥١- على بن جابر الذهلي، "التوســع في برامج محو الأمية وتعليم الكبار"، مجلة رسالة التربية، تصدرها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، العدد(٣٨)، سبتمبر ٢٠١٢م.
٥٢- علي السـيد الشـخيبي، "تعليم الكبار وتحقيق الذات دراسـة في فلسـفة تعليم الكبار"، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٧)، الجزء (٤٠)، ١٩٩٣م.
٥٣- عبد العزيز بن عبد الله السـنبل، "دراسـة تحليلية للبحوث المنشـورة في مجلة تعليم الجماهير في الفترة من ١٩٩٠م حتى ٢٠٠٠م"، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (٦)، يوليو ٢٠٠٥م.
٥٤- عبد العزيز بن عبد الله الســنبل ، "تعليم وتعلم الثقافة العامة في محو الأمية وتعليم الكبار"، العلوم التربوية، معهد الدراســات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٢)، أبريل ٢٠٠٠م.
٥٥- ــــــــــــ ، "تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي: دراسة مقارنة"، مجلة جامعة الملك سـعود، العلوم التربوية والدراسـات الإسـلامية، المجلد (٨)، ٢٠٠٥م.
٥٦- ------------ ، "عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية الســعودية"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراســات التربوية، جامعة القاهرة العدد (٦)، يونيو٢٠٠٤م.
٥٧- عصــام توفيق قمر, "الاتجاهات الحديثة في فلســفة التربية"، صـحيفة التربية, رابطة خريجي معاهد وكليات التربية, العدد (١)، الســنة (55)، أكتوبر ٢٠٠٣.
٥٨- فاطمة محمد الســيد علي، " البحث التربوي المقارن وتحديات العولمة في القرن الحادي والعشرين"، مجلة مستقبل التربية، يصدرها المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد(٩)، العدد(٣٠)، يوليو ٢٠٠٣م.

٥٩- فؤاد أبو حطب, "نحو إســتراتيجية قومية للبحث التربوي في الوطن العربي", المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية, المجلد(١٠), العدد (٢٥)، القاهرة: الأنجلو المصرية , يناير ٢٠٠٠م.
٦٠- محمد جاد الرب عبدالله، " تصــور مقترح لإعداد معلم محو الأمية جامعياً"، مجلة كلية التربية ببنها ، أبريل ١٩٩٥م.
٦١- محمــد محفوظ، "مؤتمر محو الأميــة في إطــار التعليم للجميع- ٢٧ مــارس ١٩٩٠م"، مجلة التربية والتعليم، تصــدرها وزارة التربية والتعليم، العدد (٥)، مارس١٩٩١م.
٦٢- محمد بن معيض الوديناني، " المهارات البحثية المكتســبة لدى طلاب وطالبات الدراســات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة"، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد (٩) ، أغسطس٢٠٠٧م.
٦٣- محمد علي عزب، " خريطة بحثية مقترحة لقسم أصول التربية"، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، العدد (٨١)، أكتوبر ٢٠١٣م.
٦٤- محمد حســن المرسي، "دور الجامعة في محو الأمية وتعليم الكبار"، مجلة التعليم للجميع، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢)، نوفمبر ٢٠٠٣ م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر.
٦٥- محمد خميس حرب، " تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي"، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، العدد (٧٩)، ابريل ٢٠١٣م.
٦٦- محمد عبد الحميد لاشـين، وعمر هاشـم إسـماعيل، " التجديدات التربوية في ســلطنة عمان ومتطلباتها البحثية رؤية لخريطة بحثية لقســم الأصــول والإدارة التربوية بكلية التربية- جامعة السلطان قابوس"، مجلة الدراسات التربوية والنفســية، جامعة الســلطان قابوس، العدد (٢)، المجلد (٨)، ٢٠١٤م.

٦٧- محمد محمد سـالم، ومحمد فهد البشر، " توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم الشرعية في جامعة الملك سـعود"، مجلة جامعة الملك سـعود، العلوم التربوية والدراسـات الإسـلامية، المجلد الثامن عشر، ٢٠٠٥م.
٦٨- محمد جودة التهامي، " دراسـة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس، السنة (٢)، العدد (٣)، يناير ٢٠٠٨م.
٦٩- محمد سيف الدين فهمي، " تأملات في سياسة التعليم في مصر"، مجلة التربية، كلية التربية: جامعة الأزهر، العدد (٣٠)، ١٩٩٣م.
٧٠- محمود كامل الناقة، "جودة البحث التربوي في مجتمع المعرفة: إطار ورؤية"، مجلة بحوث ودراسـات جودة التعليم، تصـدرها الهيئة القومية لضـمان جودة التعليم والاعتماد، العدد (٢)، أكتوبر ٢٠١٣م.
٧١- محمود قمبر، "متغيرات في قضايا تعليم الكبار تحليل مفاهيمي" ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، "عدد خاص بمناسبة مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع المحلي في مطلع قرن جديد "، العدد (٢)، أبريل ٢٠٠٤م.
٧٢- مرفت صـالح ناصـف، "إدارة الفصـل مدخلاً لفاعلية المشروع القومي لمحو الأمية"، مجلة التعليم للجميع، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٢)، نوفمبر٢٠٠٣م، القاهرة: دار الدفاع للصحافة والنشر.

٧٣- مشـهور طويقات، "واقع البحث العلمي في الوطن العربي"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(٣٦)، الجزء(٢)، ٢٠١٢م.

٧٤- مصـــطفى رجب، وآخرون، "تقويم دور الجمعيات الأهلية في مواجهة مشـــكلة الأمية في جمهورية مصرـــ العربية"، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، العدد (١٣)، يناير ٢٠١٣م.
٧٥- مصطفى رجب، "محو الأمية في مصر: الحلم المستحيل"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراســـات التربوية، جامعة القاهرة، عدد خاص مؤتمر "التعليم والثورة في مصرـ: رؤى وســياســات بديلة" في الفترة من (١١- ١٣ نوفمبر ٢٠١٣م).
٧٦- مصطفى عبد القادر، "استشراف المستقبل ودور التعليم المصري في تحقيقه"، دراسات تربوية، تصدرها رابطة التربية الحديثة، المجلد (٥)، الجزء (٢٤)، ١٩٩٠م.
٧٧- موسي علي الشرقاوي، " تصور مقترح لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار في ضـــوء الاتجاهات الحديثة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة المنصورة، العدد (٢٨)، يناير١٩٩٧م.
٧٨- مهني محمد إبراهيم غنايم، " الإهدار في محو الأمية وتعليم الكبار مدخل لتعظيم العائد في ضـــوء بعض الجهود المبذولة، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٢)، أبريل ٢٠٠٤م.
٧٩- ميكائيل كروسـلي، "الظروف المحيطة وقضـايا البحث التربوي والتنمية الدولية: الإستفادة من تجارب البلدان الصغيرة"، مجلة مستقبليات،

مركز مطبوعات اليونســـكو بالقاهرة، المجلد (٤٠)، العدد (٤)، ديســـمبر ٢٠١٠م.

٨٠- نبيل عبد الله القلاف، وفهد عبد الرحمن الرويشـــد، "دور البحوث التربوية في رفع أداء معلمة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراســـات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٣)، يوليو ٢٠٠٦م.
٨١- نهلة جمال، "عوامل إقبال العمال على فصـول محو الأمية بجامعة عين شـمس وإحجامهم عنها"، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، يصـــدرها مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، العدد (٢)، يوليو ٢٠٠٤م.
٨٢- هدى حســن حســن، "البعد المســتقبلي لبعض قضــايا الفكر التربوي"، مجلة درا سات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، العدد(١٣)، ديسمبر ٢٠٠٦م.
٨٣- هند طه، " أخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي: الأبعاد والقضـايا الأسـاسـية"، المجلة الاجتماعية القومية، يصـــدرها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة، المجلد (٣٩)، العدد (٣)، سبتمبر ٢٠٠٢م.
٨٤- هيام محمد علي، "الأرقام تتحدث"، مجلة التعليم للجميع، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٣)، يناير ٢٠٠٤م.
٨٥- ياسر مصـــطفى علي، "آليات العمل في مجال تعليم الكبار في إطار التعليم المســـتمر بعد ثورة ٢٥ يناير"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراســـات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد (١٩)، الجزء(١)، يناير ٢٠١١م.

هـ- المؤتمرات والندوات:

٨٦- إبراهيم محمد إبراهيم، وآخرون، "وثيقة مرجعية لتقويم التجارب والجهود العربية في تعليم الكبار" ، المؤتمر الســـنوي الثاني لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس " تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار" في الفترة من (١٣- ١٤ أبريل ٢٠٠٤ م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

٨٧- إبراهيم محمد إبراهيم، مقدمة المؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس " اقتصاديات تعليم الكبار " في الفترة من (٢١ - ٢٣ أبريل ٢٠٠٧م) جامعة عين شمس: دار الضيافة.

٨٨- أحمد غالب الهبوب، "تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات اليمنية في مكافحة الأمية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة"، المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "الارتقاء بتعليم الكبار في الوطن العربي وصولاً لمجتمع المعرفة"، في الفترة من (٢٧-٢٩ ابريل ٢٠١٣م)، جامعة عين شمس، دار الضيافة.

٨٩- أحمد يوسف سعد، وأحمد عطية أحمد، "اتجاهات المسار البحثي للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في ربع قرن (١٩٧٢-١٩٩٦م): دراسة تحليلية"، "مؤتمر رؤى مستقبلية للبحث التربوي"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالا شتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس، في الفترة من (١٧-١٩ أبريل ٢٠٠١م).

٩٠- إسماعيل محمد الدرديري، "المدخل المنظومي ومواجهة مشكلات تعليم الكبار"، المؤتمر العربي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "المدخل المنظومي في التدريس والتعليم " في الفترة من (٣ـ٤ أبريل ٢٠٠٤م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

٩١- أسامه محمود فراج، "عوامل الرضا الوظيفي لمعلمي الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة حالة على محافظة الجيزة"، المؤتمر السنوي السادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة"، في الفترة من (١٤- ١٦أبريل ٢٠٠٨م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

٩٢- أسامة محمود فراج، ودعاء عبد اللطيف، "معوقات المشاركة السياسية للمرأة المتحررة من الأمية: دراسة حالة على محافظة الجيزة "، المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس " محو أمية المرأة العربية: مشكلات وحلول " في الفترة من (١٥ - ١٧ ابريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م.

٩٣- إقبال الأمير السمالوطي، محو الأمية مدخل للتنمية المستدامة: نموذج حواء المستقبل في تمكين الأسرة"، ملخص المؤتمر السنوي العاشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، "تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"، في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل٢٠١٢م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

٩٤- اليونسكو، تسخير طاقات وامكانيات تعلم الكبار وتعليمهم من أجل مستقبل مستدام، إطار عمل بليم- مشروع أولي، المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، "العيش والتعلم من أجل مستقبل مستدام: قوة تعلم الكبار"، في الفترة من (١-٤ ديسمبر٢٠٠٩م) ، بليم.

٩٥- إميل فهمي حنا، "فعالية مؤسسات تعليم الكبار في تنمية وعي الدارسات من النساء بتحسين نوعية الحياة"، المؤتمر السنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس"المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"، في الفترة من (٢٤-٢٦ أبريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

٩٦- ـــــــ ، "فعالية الدراسات المستقبلية في التنبؤ للتخطيط الاستراتيجي وجودته في التعليم العالي"، المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس- الدولي الثاني لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، " تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" في الفترة من (١٤- ١٥ أبريل ٢٠١٠م).

٩٧- أمين فاروق فهمي، وآخرون، "المدخل المنظومي في محو الأمية وتعليم الكبار"، المؤتمر السـنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "محو أمية المرأة العربية: مشـكلات وحلول"، في الفترة من (١٥- ١٧ أبريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٧م.

٩٨- تو صيات المؤتمر ا لسنوي الثاني ع شر للجمعية الم صرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية " التعليم غير النظامي في القرن الحادي والعشرـــين" في الفترة من (٢٤ – ٢٥ يناير ٢٠٠٤م) ، القاهر: دار الفكر العربي ، ٢٠٠٤م.

٩٩- حامد عمار، "ثقافة معلم الكبار أهي حوار ؟ أم صراع بين الثقافات ؟"، المؤتمر السـنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرـــين"، في الفترة من(٢٣-٢٤ ابريل ٢٠٠٥م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.

١٠٠- حمدي عبد العزيز الصباغ، "إدارة جمع المعلومات المتعلقة بخطط محو الأمية- برنامج تدريبي مقترح لمشرفي برامج محو الأمية"، المؤتمر السنوي السـابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي " في الفترة من (٣-٥ مايو ٢٠٠٩م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٠١- حمدي عبد العزيز الصـباغ ، "التنمية المهنية لمعلمي الكبار"، المؤتمر السـنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "معلم الكبار في القرن الحـادي والعشرـــين"، في الفترة من (٢٣ – ٢٤ أبريـل ٢٠٠٥م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٠٢- ـــــــــــ ، "مناهج محو الأمية وما بعدها – رؤية مستقبلية"، المؤتمر السـنوي السـادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضـــوء الجودة"، في الفترة من(١٤-١٦ أبر يل ٢٠٠٨م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٠٣- ، "تنويع التدريس في فصــول محو الأمية: اســتراتيجيات مقترحة"، المؤتمر الســـنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"، في الفترة من (٢٤- ٢٦ أبريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٠٤- حسين بشير محمود، "حول المهارات الحياتية وإدارة الحياة في مجال محو الأمية"، المؤتمر الســـنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المســتقبلية"، في الفترة من (٢٤-٢٦ أبريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شــمس: دار الضيافة.

١٠٥- رأفت رضــوان، " رؤية مســـتقبلية لإعداد معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرــين" في الفترة من (٢٣- ٢٤ ابريل ٢٠٠٥م)، دار الضيافة: جامعة عين شمس، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠٦- رضا محمد عبد الستار، "معوقات العملية التعليمية لدى الكبار بفصول محو الأمية في جمهورية مصرـ العربية"، المؤتمر الســنوي الســادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شــمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضــوء الجودة"، في الفترة من(١٤-١٦ أبريل ٢٠٠٨)، جامعة عين شــمس: دار الضيافة.

١٠٧- ـــــــــــــــ، "تطوير برامج محو الأمية لتهيئة الدارسين لعالم العمل المتغير"، المؤتمر الأول لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "تعليم الكبار في عصر المعلوماتية: رؤى وتوجهات"، في الفترة من (٢٤-٢٦ مارس ٢٠٠٣م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٠٨- رضـــا الســـيد حجازي، "اليونســـكو وآفاق جديدة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار بمصر"، المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي"، في الفترة من (٣-٥ مايو ٢٠٠٩م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٠٩- رمضان عبد الحميد محمد، "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة"، المؤتمر السنوي السادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضـــوء الجودة، في الفترة من(١٤-١٦ ابريل ٢٠٠٨م)، جامعه عين شمس: دار الضيافة، الجزء الأول.

١١٠- سـامي نصـار، "اقتصـاديات محو الأمية"، المؤتمر السـنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس"اقتصـــاديات تعليم الكبار" في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١١١- ســـعيد إســـماعيل علي, تجديد المعرفة التربوية, المؤتمر العلمي الثاني عشر_"حال المعرفة التربوية المعاصرة: مصر_ نموذجاً"، في الفترة من (٢-٣ نوفمبر ٢٠١٠م), كلية التربية: جامعة طنطا.

١١٢- ـــــــــــ، "سياسات تعليم الكبار وإدارته في الوطن العربي"، المؤتمر الســـنوي الســـابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي"، في الفترة من(٣-٥ مايو ٢٠٠٩م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١١٣- ـــــــــ، "توجيه البحوث الجامعية لترشيد التنشئة الثقافية والتربوية"، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بجامعة الأزهر بالاشـــتراك مع مركز الدرا سات المعرفية "توجيه بحوث الجامعات الإ سلامية في خدمة قضايا الأمة" في الفترة من (١٨-١٩ فبراير ٢٠٠٧م)، جامعة الأزهر: كلية التربية.

١١٤- سـعيد إبراهيم طعيمه، "العلوم التربوية في خدمة الدعوة الإسـلامية"، الدورة العلمية الثانية للمجلس الأعلى للشـئون الإسـلامية بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية "العلاقة بين العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية والإنسـانية والكونية"، في الفترة من (١٣- ١٧ أبريل ٢٠١٣م) ، الجيزة: مسجد أنس بن الفرات بالدقي.

١١٥- سـعيد محمد السـعيد، " كفايات معلم الكبار" ، المؤتمر السـنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرـين" في الفترة من (٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م) ، جامعة عين شـمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي.

١١٦- سـعيد محمد السـعيد، "المنهج الخفي وبرامج تعليم الكبار"، المؤتمر السـنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "اقتصـاديات تعليم الكبار" في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شـمس: دار الضيافة.

١١٧- ----------، "تحديد الاحتياجات التعليمية للمرأة بالريف"، المؤتمر السـنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "محو أمية المرأة العربية: مشـكلات وحلول"، في الفترة من (١٥ - ١٧ أبر يل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م.

١١٨- سـوزان محمد المهدي، " التنمية المهنية لمعلم الكبار في ضـوء التحديات العالمية المعاصر"، المؤتمر السـنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرـين"، في الفترة من(٢٣-٢٤ ابريل ٢٠٠٥م)، دار الضـيافة، جامعة عين شـمس، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦م.

١١٩- صـــابر عبد المنعم محمد، ومحمد رفعت حســـنين، "الحاجات التدريبية لمعلمي محو الأمية"، المؤتمر الســـنوي الأول لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تعليم الكبار في عصر المعلوماتية - رؤى وتوجهات" في الفترة من (٢٤- ٢٦ مارس ٢٠٠٣ م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٢٠- الندوة الأولى، "اقتصـاديات محو الأمية"، المؤتمر الســنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "اقتصـــاديات تعليم الكبار"، في الفترة من (٢١ – ٢٣ أبريل ٢٠٠٧م) جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٢١- عائشـــة عبد الفتاح مغاوري، "تطوير منظومة محو الأمية وتعليم الكبار في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة: تصور مقترح"، المؤتمر السنوي الســـابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي "، في الفترة من (٣-٥ مايو ٢٠٠٩م) ، دار الضـــيافة، جامعة عين شمس.

١٢٢- عزام عبد النبي أحمد، ومروة عزت عبد الجواد، "آليات تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في تعليم الكبار بمصر في ضوء معايير الولايات المتحدة"، المؤتمر الســـنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المســـتقبلية"، في الفترة من (٢٤- ٢٦ أبريل ٢٠١٠) ، جامعة عين شـــمس: دار الضيافة.

١٢٣- عفـاف حـداد، "مشـــكلات البحـث التربوي في بعض الـدول العربيـة: توصـــيات ومقترحات علاجية"، المؤتمر التربوي الأول "الاتجاهات التربية وتحديات المستقبل: دراسات في البحث التربوي وإعداد المعلم"، في الفترة من (٧-٩ ديسمبر ١٩٩٧م) ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

١٢٤- علي السيد الشخيبي، وإيهاب السيد إمام، "عوامل التحاق الكبار بفصول محو الأمية في ضـــوء الاتجاهات العالمية المعاصرة: دراســـة تحليلية ميدانية"، المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي"، في الفترة من (٣- ٥ مايو ٢٠٠٩م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٢٥- فايز مراد مينا، "دروس مســـتفادة في تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامج محو الأمية"، المؤتمر الســـنوي الســـادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضـــوء الجودة"، في الفترة من(١٤-١٦أبريل ٢٠٠٨م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٢٦- كمال طالب ناجي، "الإنفاق على التعليم وتمويله في دولة الإمارات العربية المتحدة"، المؤتمر الســـنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـــمس "اقتصـــاديات تعليم الكبار" في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٢٧- كوثر إبراهيم رزق، "رؤية في البحث التربوي العربي بين الواقع والمأمول"، المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية "التعليم العالي ومتطلبات التنمية: الأفاق المســـتقبلية" في الفترة من (٢٠ - ٢٢ نوفمبر ٢٠٠٧م)، الصخير:جامعة البحرين.

١٢٨- مجدي عزيز إبراهيم، "قضـــية محو أمية المرأة المصـــرية تداعياتها وتلميحات لحلها"، المؤتمر الســـنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "محو أمية المرأة العربية: مشكلات وحلول"، في الفترة من (١٥ - ١٧ أبريل ٢٠٠٦م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م.

١٢٩- محمد مصطفى عبد اللطيف، "رؤية مستقبلية لدور الهيئة العامة لتعليم الكبار بمصر في ضوء التنمية المستدامة"، ملخص المؤتمر السنوي العاشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"، في الفترة من(٢١-٢٣ أبريل٢٠١٢م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٣٠- محمد حسن الرشيدي، "نماذج تطبيقية لمنهج محو الأمية وتعليم الكبار في سلسلة أتعلم أتنور"، المؤتمر العربي الرابع لمركز تطوير تدريس العلوم "حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم"، في الفترة من (٣ – ٤ أبريل ٢٠٠٤م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٣١- محمد المصري محمد، وآخرون، " دور المكتبات الإلكترونية في ضمان جودة البحث التربوي في مصر"، المؤتمر الدولي الرابع للتربية "التعليم في مجتمع المعرفة"، في الفترة من (٦ – ٨ سبتمبر ٢٠٠٥)، القاهرة: فندق هيلتون رمسيس.

١٣٢- محمد علي نصر "واقع البحث العلمي بالجامعات العربية اتجاهات ورؤى للتطوير والتحديث"، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس) لمركز تطوير التعليم الجامعي "الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى"، في الفترة من (٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٣٣- محمد علي ناصر، "تطوير وتحديث برامج إعداد وتدريب معلم الكبار: رؤى مستقبلية"، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥)، جامعة عين شمس، دار الضيافة، ٢٠٠٦م.

١٣٤- محمد علي طه، "تدريب معلم الكبار وإعداده لمجتمع المعرفة"، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبر يل ٢٠٠٥م)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.

١٣٥- محمد سعيد الحاج، "تصور مقترح لإعداد معلم الكبار في الجمهورية اليمنية"، المؤتمر السنوي السادس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة"، في الفترة من (١٤-١٦ أبريل ٢٠٠٨م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، الجزء الثاني.

١٣٦- مراد عبد القادر، ديباجة المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين"، في الفترة من(٢٣-٢٤ أبريل ٢٠٠٥م)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٦م.

١٣٧- مراد عبد القادر، التقديم للمؤتمر السنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "اقتصاديات تعليم الكبار" في الفترة من (٢١ – ٢٣ أبريل ٢٠٠٧) جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٣٨- موسى النبهان، "دراسة في تحليل منهجية أبحاث رسائل ماجستير التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة من ١٩٧١م- ١٩٨٨م"، المؤتمر التربوي الأول "اتجاهات التربية وتحديات المستقبل: دراسات في البحث التربوي وإعداد المعلم"، في الفترة من (٧- ١٠ ديسمبر ١٩٩٧م)، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، المجلد.

١٣٩- نايلة ماضي المصري، "المشاكل المجتمعية التي تعاني منها المرأة العربية الأمية مقارنة سو سيو- ثقافية" المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "محو أمية المرأة العربية: مشكلات وحلول"، في الفترة من (١٥ – ١٧ أبريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، ٢٠٠٧م.

١٤٠- نجيب محمد عبد الله سيف، "درا سة إحـصائية للأمية وتعليم الكبار في اليمن في الفترة من ١٩٩٠م-٢٠٠٥م"، المؤتمر السـنوي الخـامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس، "اقتصـاديات تعليم الكبار" في الفترة من (٢١ – ٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٤١- نجوى يوسـف جمال الدين، "الاقتصـاد الجديد ودور تعليم الكبار في تحقيق التغير الاجتماعي"، المؤتمر السـنوي الخامس لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "اقتصـاديات تعليم الكبار"، في الفترة من (٢١- ٢٣ أبريل ٢٠٠٧م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٤٢- نيفين عبد المنعم مسـعد، "نحو تفعيل الدراسـات المسـتقبلية العربية الإمكانات والآليات"، ندوة الدراسات المستقبلية العربية نحو إستراتيجية مشـتركة، في الفترة من (١٤ – ١٦ أبر يل ١٩٩٨م) ، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٤٣- نهى حامد عبد الكريم، ووفاء أحمد أبو زيد، "الثقافة السياسية للأميات والمتحررات من الأمية: دراسـة ميدانية " ، المؤتمر السـنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس " محو أمية المرأة العربية: مشـكلات وحلول"، في الفترة من (١٥ – ١٧ أبريل ٢٠٠٦م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م.

١٤٤- هدى حسـن حسـن، "جهود الجامعات المصرـية في مجال محو الأمية: دراسـة نحليلية"، المؤتمر القومي السـنوي الثالث عشرـ (العربي الخامس) لمركز تطوير التعليم الجـامعي "الجـامعـات العربيـة في القرن الحـادي والعشرـين: الواقع والرؤى"، في الفترة من (٢٦- ٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٤٥- وفاء محمد عبد القوي، والسـيد مسـعد عبد الجواد، "برامج محو الأمية وتعليم الكبار: قراءة نقدية في ضـوء مجتمع المعرفة"، المؤتمر السـنوي الحادي عشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "الإرتقاء بتعليم الكبار في الوطن العربي وصـولاً لمجتمع المعرفة" في الفترة من (٢٧-٢٩ أبريل ٢٠١٣م) ، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

١٤٦- ياسر فتحي الهنداوي، ونسرين صالح محمد، "دور المنظمات غير الحكومية في تخطيط وتقويم برامج محو أمية الكبار في مصر وباكستان: دراسة مقارنة"، المؤتمر السـنوي الثامن لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شـمس "المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي"، في الفترة من (٢٤ - ٢٦ أبريل ٢٠١٠م)، جامعة عين شمس: دار الضيافة.

و- الرسائل الجامعية:

١٤٧- أحمد عبد الرحمن السـيد، "التخطيط لاسـتخدام نظم المعلومات في حل مشكلات البحث التربوي في مصر"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٢م.

١٤٨- أسامة علي السيد أحمد، "اقتصاديات محو الأمية وأثرها على تنمية الموارد البشرية في جمهورية مصر العربية"، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤م.

١٤٩- أمل عبد المنعم السيد، "تقويم منهج محو الأمية في ضوء أدوار المرأة"،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة عين شمس، ٢٠٠٧م.

١٥٠- حازم علي محمد، " توجهات بحوث التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٩م.

١٥١- حسـن محمد كمال، "قضـايا تعليم الكبار في الفكر التربوي العربي: دراسة نقدية لمحتوى مجلة تعليم الكبار ١٩٩٠م-١٩٩٩م"، رسـالة ماجسـتير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٥٢- دينا حسن عبد الشافي، " البحث في تعليم الكبار رؤية مستقبلية لخريطة بحثية"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.
١٥٣- سناء أحمد كمال عبد السلام، " العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة: دراسة ميدانية على كليات التربية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥م.
١٥٤- سلوى غريب جادو، " دراسة ناقدة لدور الرسائل التربوية بكليات التربية في معالجة قضية الأمية في مصر"، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٦م.
١٥٥- شكري عباس حلمي، "تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار في ج م.ع. مع التركيز الخاص على برامج محو الأمية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٣م.
١٥٦- صقر محمد صقر، " تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين المنظمات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني في تعليم الكبار بمصر"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٣م.
١٥٧- صلاح عبد الله محمد، " خريطة بحثية مقترحة لبحوث أصول التربية المرتبطة بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مصر"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٢م.
١٥٨- عبد الحميد محروس عبد الحميد، "دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٩٥"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٧م.
١٥٩- عبد الرحمن أحمد حمدي، "منهجية البحث التربوي في أصول التربية: دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٠م.

١٦٠- عماد صموئيل وهبة، "الدور التربوي لبعض النقابات المهنية في المجتمع المصري في ضوء بعض التغيرات المعاصرة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٠٠٤م.

١٦١- فتحية محمد بشير، "معايير البحث العلمي في التربية الإسلامية: دراسة وصفية تقويمية لبعض رسائل التربية الإسلامية بالجامعات السعودية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طيبة ،١٩٩٣م.

١٦٢- فهد عبد الله سليمان الشويعر، "العوامل المؤثرة على تسرب الدارسين من المدارس الليلية بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية على المرحلة المتوسطة"، رسالة دكتوراه، جامعة كانتربري، ٢٠٠٦م.

١٦٣- منال بنت محمد بن عبد العزيز آل عثمان، "دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض خلال الفترة من ١٤١٤هـ إلى ١٤٤٧هـ"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

١٦٤- نصر محمد محمود، "إعداد معلم محو الأمية في مصر: دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٩١م.

١٦٥- هديل مصطفى مصطفى الخولي، "تطوير كليات التربية بمصر: دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٥م.

١٦٦- هدى أحمد محمد، "نموذج مقترح لتوزيع أماكن فصول محو الأمية"، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠١٤م.

١٦٧- وائل "محمد حشمت" عبد القوي، "دراسة تقويمية لرسائل الماجستير والدكتوراه في التربية المقارنة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٧م.

ز- الكـتب:

١٦٨- آلان ب .نوكس، معاونة الكبار على التعلم تخطيط البرامج وتطبيقها وإدارتها، ترجمة: محمد محمود رضـوان، القاهرة: الجمعية المصريـة لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ١٩٩٣م.

١٦٩- إبراهيم عصمت مطاوع، التنمية البشرية: التعليم والتعلم في الوطن العربي، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

١٧٠- ــــــــ ، أصول التربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٤م.

١٧١- أحمد إسـماعيل حجي، التربية المسـتمرة والتعليم مدى الحياة - التعليم غير النظامي وتعليم الكبار واللاأمية أصـــول نظرية وخبرات عربية وأجنبية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

١٧٢- ---------، تربية الإنسان وتعليمه مدخل إلى دراسة التربية والعلوم التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي ،٢٠٠٢م.

١٧٣- ــــــــ، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، القاهرة: دار الفكر العربي ،٢٠٠٢م.

١٧٤- أحمـد عبـد الظـاهر الطيـب، وآخرون، منـاهج البحـث في العلوم التربويـة والنفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠م.

١٧٥- أحمد عبد الله اللحلح، ومصـطفى محمود أبوبكر، البحث العلمي (تعريفه- خطواته- مناهجه- المفاهيم الإحصـــائية)، القاهرة: الدار الجامعية، ٢٠٠١م.

١٧٦- أحمد فؤاد إبراهيم، "دور الأمية في التأثير في التوجهات العامة للتصـويت في مصر من منظور جغرافية الانتخابات: دراسـة حالة اسـتفتاء الدسـتور المصري ٢٠١٢م"، الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسـة السـياسـات، ٢٠١٣م.

١٧٧- أسامة محمود فراج، تعليم الكبار: دراسات وبحوث، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٩م.
١٧٨- السيد علي شتا، البحوث التربوية والمنهج العلمي، القاهرة: المكتبة المصرية، ٢٠١٠م.
١٧٩- المركز الإعلامي للدرا سات والبحوث القومية والا سترتيجية، تاريخ محو الأمية في مصر، القاهرة: مطبعة الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٩٦م.
١٨٠- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، برامج وأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار: التقرير السنوي ٢٠١٠م، القاهرة: مطبعة الهيئة العامة لمحو الأمية، ٢٠١٠م.
١٨١- الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، محو الأمية تعليم وتنمية، القاهرة: مطابع متروبول، ١٩٩٩م.
١٨٢- اليونيسيف، من مساهمات اليونيسيف في مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل، عمان: مكتب اليونيسيف، ١٩٩١م
١٨٣- أيمن ياسين، قضايا تربوية معاصره، القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠١٢م.
١٨٤- بيومي محمد ضحاوي، التربية المقارنة ونظم التعليم، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.
١٨٥- بيومي محمد ضحاوي، قضايا تربوية مدخل للعلوم التربوية، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٠م.
١٨٦- ثناء يوسف العاصي، نحو علم لدراسة المستقبل: المبررات والإمكانية والحدود، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.
١٨٧- جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة، ١٩٩٦م.

١٨٨- جامعة القاهرة، " خطة البحوث العلمية لجامعة القاهرة (٢٠٠٦م-٢٠١١م) قطاع العلوم الإنسانية"، قطاع الدراسات العليا والبحوث، ٢٠٠٦م.

١٨٩- حافظ فرج أحمد، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، عالم الكتب: القاهرة، ٢٠٠٣م.

١٩٠- حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية: دراسات في التربية والثقافة، القاهرة: الدار العربية للكتاب، ١٩٩٧م.

١٩١- حامد عمار، الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٦م.

١٩٢- ، دراسات في التربية والثقافة٣: في التوظيف الاجتماعي للتعليم، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار العربية للكتاب، ١٩٩٧م.

١٩٣- حسن شحاته, البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق, القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب, ٢٠٠١م.

١٩٤- حسن محمد حسان، وآخرون، التربية وقضايا المجتمع المعاصرة، المنصورة: دار الأصدقاء، ٢٠٠٢م.

١٩٥- ، أصول التربية، الطبعة الثالثة، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤م.

١٩٦- حمدي أبو عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٦م.

١٩٧- دينا حسن عبد الشافي، إطارات تعليم الكبار: رؤية مستقبلية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨م.

١٩٨- رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسـية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات،٢٠١١م.
١٩٩- رفعت عزوز، وطارق عبد الرءوف عامر، اقتصـاديات وتمويل التعليم: مفهومه- أسسه- أهميته، القاهرة: مؤسسة طيبة، ٢٠٠٩م.
٢٠٠- رشدي أحمد طعيمه، ومحمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.
٢٠١- رشـدي أحمد طعيمه، تعليم الكبار تخطيط برامجه- تدريس مهاراته- إعداد معلمه، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.
٢٠٢- ـــــــ ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.
٢٠٣- سـامي محمد نصـار، وفهد عبد الرحمن الرويشـد، اتجاهات جديدة في تعليم الكبار، مكتبة الفلاح: الكويت، ٢٠٠٠م.
٢٠٤- سـامي محمد نصـار، قضـايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٥م.
٢٠٥- سامية محمد جابر، منهجيات البحث الاجتماعي والإعلامي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م.

٢٠٦- سـعيد إسـماعيل علي، مسـتقبل تعليم الأمة العربية ، القاهرة: دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩م.
٢٠٧- ، أصول التربية العامة، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المسيرة، ٢٠١٠م.
٢٠٨- العدل التربوي وتعليم الكبار، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.
٢٠٩- الثورة والتعليم، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠١١م.
٢١٠- فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

٢١١- أصـــول التربيـــة: الأصـــول الفلســـفيـــة للتربيـــة، القـــاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٠م.
٢١٢- نظرات في التربية الإسلامية ، القاهرة: مكتبة وهبة،١٩٩٩م.
٢١٣- تاريخ التربية والتعليم في مصر، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م.
٢١٤- الأمية في الوطن العربي: الوضـــع الراهن وتحديات المســـتقبل، الأردن: دراســـات قطرية بإشراف مكتب اليونســـكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ، ١٩٩١م.
٢١٥- تجديد العقل التربوي، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.
٢١٦- مقدمة في التأريخ للتربية: التربية والحضـــارة ، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥م.

٢١٧- ســـعيد إســـماعيل علي، وهاني عبد الســـتار فراج، فلســـفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامي، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩م.
٢١٨- ســـعيد محمد محمد الســـعيد، وهدى محمد إمام صـــالح، تنمية كفايات معلمي محو الأمية وتعليم الكبار بالوطن العربي: برنامج تدريبي"، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٧م.
٢١٩- سعيد محمد محمد، برامج تعليم الكبار إعدادها - تدريسها - تقويمها، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.
٢٢٠- ســـناء محمد ســـليمان، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٩م.
٢٢١- شبل بدران، أزمة الفكر التربوي، القاهرة: المحروسة للنشر، ٢٠٠٠م.
٢٢٢- شكرى عباس حلمى،"اقتصاديات تعليم الكبار"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي بالبحرين، دراسات في تعليم الكبار، ١٩٨١م.

٢٢٣- شكري سيد أحمد، وعبد الله محمد الحمادي، منهجية تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية، الطبعة الثانية، الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٩١م.

٢٢٤- صالح بن يحيى الزهراني، مصفوفة البحث العلمي في التربية الإسلامية، جدة: المطابع التجارية لصحيفة المدينة المنورة ، ٢٠١٢م.

٢٢٥- صبري خالد عثمان، البحث التربوي ومشكلاته في ضوء المتغيرات المعاصرة، كفر الشيخ: العلم والإيمان، ٢٠٠٨م.

٢٢٦- صلاح الدين إبراهيم معوض، التربية وقضايا المجتمع، القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠١م.

٢٢٧- ضياء الدين زاهر، مقدمة في الدراسات المستقبلية: مفاهيم- أساليب- تطبيقات، القاهرة: مركز الكتاب للنشر،٢٠٠٤م.

٢٢٨- طارق عبد الرءوف عامر، الدراسات المستقبلية: مفهومها- أساليبها- أهدافها، القاهرة: دار السحاب، ص٢٩.

٢٢٩- طلعت عبد الحميد، وآخرون، إشكاليات التعليم المستمر والتدريب المعاود، القاهرة: دار فرحه، ٢٠٠٤م.

٢٣٠- طلعت عبد الحميد، العولمة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي، القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

٢٣١- طلعت عبد الحميد، وساميه قاره، معايير اختيار معلم محو الأمية ومعلم تعليم الكبار، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٧م.

٢٣٢- عادل عز الدين الأشول، علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٨م.

٢٣٣- عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، علم اجتماع التربية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٢م.

٢٣٤- عبد الله زيد الكيلاني، ونضـــال كمال الشرـــيفين، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته – مناهجه – تصاميمه - أساليبه الإحصائية) عمان: دار المسيرة ، ٢٠٠٥م.

٢٣٥- عبد الغني عبود، التربية ومشــكلات المجتمع، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

٢٣٦- عبد الهادي الجوهري، "ظاهرة التسرب من فصول محو الأمية الأسباب والعلاج: دراســـة ميدانية ببعض محافظات ج.م.ع"، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، يناير١٩٩٦م.

٢٣٧- عبد المعين ســـعد الدين هندي، التحولات الاقتصـــادية وقضـــايا التربية المعاصرة، كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

٢٣٨- عصام الدين على هلال، وطلعت عبد الحميد فايق، قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر، القاهرة: الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢م.

٢٣٩- عقيل محمود محمود رفاعي، تطوير التعليم العام وتمويله دراســـات مقارنة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٨م.

٢٤٠- علي أحمد مدكور، تعليم الكبار والتعليم المســـتمر النظرية والتطبيق ، عمان: دار المسيرة ، ٢٠٠٧م.

٢٤١- علي أســـعد وطفة، أصـــول التربية: إضـــاءات نقدية معاصرة، الكويت: مجلس النشر العلمي،٢٠١١م.

٢٤٢- علي حمداش، ودانييل مارتن، العمل في محو الأمية: النظرية والممارســـة سياسات واستراتيجيات وأمثلة، اليونسكو، ١٩٩٥م.

٢٤٣- علي الســـيد محمد الشـــخيبي، علم اجتماع التربية المعاصر (تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية)، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩م.

٢٤٤- علي صالح جوهر، ومحمد حسن جمعة، الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم: قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني، القاهرة: المكتبة المعاصرة، ٢٠١٠م.

٢٤٥- فايز مراد مينا، قضايا وآراء في البحث التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٣م.

٢٤٦- ـ ، مناهج تعليم الكبار: علم تعليم الكبار كتاب مرجعي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م.

٢٤٧- فاروق عبده فليه، وأحمد عبد الفتاح الزكي، الدراسات المستقبلية منظور تربوي، عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٣م.

٢٤٨- فيصل الراوي رفاعي، وآخرون، تطور الفكر التربوي الإسلامي، الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٠م.

٢٤٩- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٠م.

٢٥٠- فوزي أيوب، قواعد تأليف مناهج وكتب محو الأمية في الدول العربية، الجزء الأول، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠٠٣م.

٢٥١- ، تقويم مضمون مناهج وكتب محو الأمية في الدول العربية، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠٠٣م.

٢٥٢- كمال عبد الحميد زيتون، منهجية البحث التربوي والنفسي ـ من المنظور الكمي والكيفي، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

٢٥٣- ل.ر.جاي، البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، عمان: دار الفكر، ٢٠١٢م.

٢٥٤- مبروك عبد العال إبراهيم، النظرية التربوية عند باولو فريري فيلسوف التربية المعاصرة، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

٢٥٥- مجدي صلاح طه المهدي، مناهج البحث التربوي بين التقليدية والحداثة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٣م.

٢٥٦- محسن خضر، من فجوات العدالة في التعليم، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠م.

٢٥٧- محمد بن عبد الله غازي قسايمة، محو الأمية وتعليم الكبار، جدة: خوارزم للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

٢٥٨- محمد صبري حافظ، والسيد محمود البحيري، تخطيط المؤسسات التعليمية، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠١٠م.

٢٥٩- محمد حسن الرشيدي، وصالح عبد العاطي أحمد، "دليل العمل في محو الأمية"، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة: مطابع أكتوبر، ١٩٩٦م.

٢٦٠- محمد الأصمعي محروس سليم، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، القاهرة: دار الفجر، ٢٠٠٥م.

٢٦١- محمد السيد علي الكسباني، البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٢م.

٢٦٢- محمد درويش درويش، قاموس سعيد إسماعيل علي في التربية، القاهرة: دار الشرق، ٢٠١٢م.

٢٦٣- محمد شحاته الخطيب وآخرون، أصول التربية الإسلامية، الطبعة الثانية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع ،٢٠٠١م.

٢٦٤- محمد محمود الخوالدة، فلسـفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، عمان: دار المسيرة، ٢٠١٣م.

٢٦٥- محمد منير مرسي، أصول التربية، القاهرة: عالم الكتب،٢٠٠١م.
٢٦٦- البحث التربوي وكيف نفهمه، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٤م.
٢٦٧- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١م.
٢٦٨- محمد عمر الطنوبي، المرجع في تعليم الكبار، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٩٤م.
٢٦٩- أساسيات تعليم الكبار، كفر الدوار: مكتبة بستان المعرفة، ٢٠٠٢م.
٢٧٠- محمد السـيد علي الكسـباني، البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٢م.
٢٧١- محمد متولي غنيمة، تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر: أساليب جديدة، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢م.
٢٧٢- محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام: من التحليل الكمي إلى التحليل في الدراسـات الكيفية وتحليل محتوى المواقع الإعلامية، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠١٠م.
٢٧٣- محمود عباس عابدين، علم اقتصـاديات التعليم الحديث، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠م.
٢٧٤- مصطفى رجب، في هوية التربية الإسلامية ومنهجيتها، كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.
٢٧٥- مصـطفى رجب، وحسـين طه، مناهج البحث بين النقد والتجديد، كفر الشيخ: العلم والإيمان، ٢٠١٠م.

٢٧٦- مصطفى محمد أحمد جودت، الإطار المفاهيمي لتحليل المحتوى وتطبيقاته في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من خلال الخبرة الذاتية، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، طبعة تجريبية، أكتوبر ٢٠٠٧م.

٢٧٧- مصطفى عبد الله إبراهيم، " توجهات بحوث تعليم التربية الإسلامية بمصر وتوجهاتها المستقبلية"، في رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

٢٧٨- مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم للجميع دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢م.

٢٧٩- نور الدين محمد عبد الجواد، "تطوير منهجية البحث في تعليم الكبار"، في علم تعليم الكبار: كتاب مرجعي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م.

٢٨٠- هادية محمد رشاد أبو كليلة، "البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية: بحوث ودراسات"، الإسكندرية: دار الوفاء،٢٠٠١م.

٢٨١- هـ. س. بولا، المرجع في جهود محو الأمية من منظور القاعدة الميدانية، ترجمة: صالح عزب، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، ١٩٩٨م.

٢٨٢- وضيئة محمد أبو سعدة، وآخرون، أضواء على تعليم الكبار: حتمية تاريخية وضرورة مستقبلية، القاهرة: مطابع الدار الهندسية، ٢٠٠٣م.

٢٨٣- وليد الكندري، وعبد الرحيم الكندري، منهجية البحث العلمي في العلوم التربوية، الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

٢٨٤- ياسر عبد السلام عبد المجيد راضي، الجهود التربوية لمنظمتي اليونسكو والأليكسو وكيفية الإفادة منها، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ٢٠١٠م.

٢٨٥- يوسف تمار، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، الجزائر: طاكسيج-كوم للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

ح- مواقع الانترنت:

٢٨٦- خديجة محمد سعيد عبد الله، "دور الأعمال البحثية في برامج الدراسات العليا بكليات التربية لدعم التقارب العربي"، المؤتمر القومي السنوي السابع عشر- العربي السابع- لمركز تطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي"التقارب العربي في برامج التعليم الجامعي وقبل الجامعي"، في الفترة من (١٠-١١ نوفمبر٢٠١٠م)، مقر جامعة الدول العربية، متاح على http://www.uqu.edu.sa/pag/ar/١٧٧٢٨٦تاريخ الدخول ٢٠١٤/٥/٢٣م.

٢٨٧- وزارة التربية والتعليم، كتاب الإحصاء السنوي للعام ٢٠١٢م / ٢٠١٣م،الباب الخامس المؤشرات التعليمية،متاح على
http://services.moe,gov.eg/book/٠١٢٠١٣/pdf/ch.٥pdf تاريخ الدخول الجمعة ٢٠١٣/٥/٣م.

٢٨٨- الموقع الرسمي لهيئة محو الأمية وتعليم الكبار www.net/edu_suject.htm ، تاريخ الدخول ٢٠١٤/٤/٢م.

٢٨٩- اليونسكو، تنفيذ خطة العمل الدولية لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، متاح علىwww.crin.orgتاريخ الدخول٢٣-١٢-٢٠١٣م، ص٢٤.

٢٩٠- Siraj. S., et.al, Development of Future Curriculum via Futures Studies, Available at http// Eric.ed.gov, Retrieved on ٢٦/٦/٢٠١٤ ٢:٣٠ PM

ثانياً: المراجع الأجنبية:

٢٩١- **Al-Yaseen.W.S.,"The Research Skills of Graduate Students in The Master Degree of Education at Kuwait University ,"Journal of Educational and Psychological Studies ,Sultan Qaboos University ,Vol ,(٧) Issue (٤), October ٢٠١٣, p٥٥٩- ٥٨٣.**

٢٩٢- **Adelabu. M.A., and Akinsolu. A.O., "Political Education through The University: A Survey of Nigerian University Students", African Journal of Political Science and International Relations, Vol. (٣), February ٢٠٠٩, p٤٠٠-٤٤٠.**

٢٩٣- **Alden W. C, "Political Education Beyond National Border", International Democratic Education Institute, "Responsible Citizenship, Education and The Constitution Coference", (١١-١٦ September ٢٠٠٩), Germany: Freiburg, pp٣٥٣- ٣٧٠.**

٢٩٤- **Bozkaya, M. et.al, "Research Trends and Issues In Educational Technology: A content Analysis of TOJET", The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol (١١), Issuue (٢), April ٢٠١٢, pp٤٥٥-٤٦٦.**

٢٩٥- **Conaway. W., Andragogy: Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages, M. A, college of Social and Behavioral Sciences, Walden University, ٢٠٠٩.**

٢٩٦- Chan. S. , "Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning" , Journal of Adult Education, Mountain Plains, Adult Education Association , vol(٣٩),N(٢), ٢٠١٠ , PP ٢٣- ٤٠.

٢٩٧- Dearden. L., et. al, "Economics of Education Research: A Review and Future Prospects", Oxford Review of Education, Vol(٣٥), No(٥), Oct ٢٠٠٩, PP ٦١٧-٦٣٢.

٢٩٨- Emanuel. J. M., and William. J. B., Research in Education and Behavioral Sciences: Concepts and Methoods, Library of Congress, ١٩٩٧.

٢٩٩- Fordham. P., et. al, Adult Literacy: A hand book for Development Workers, UK: Voluntary Service Overseas, ١٩٩٥.

٣٠٠- Fingeret. H., A., Adult literacy Education: Current and Future Directions an up date, Eric Clearinghouse on Adult ,career, and vocational education, ٢٠٠٥.

٣٠١- Glynda. A. H., et. al, Multiple Literacies, Center of Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, ٢٠٠٥.

٣٠٢- . Goktas, Y. et.aL, "Trends in Educational Research in Turkey: A content Analysis", Educational Science Theory & Practice, Educational Consultancy and Research Center, Vol (١٢), winter ٢٠١٢, pp.٤٥٥-٤٦٠.

٣٠٣- Hill. C. R. et. al, " Approaches to Costing Adult literacy programmes, especially in Africa", International Journal of Educational Development, V(٣٠), N(٤), Jul ٢٠١٠ , PP٤٢٨-٤٣٧.

٣٠٤- Hluwli. M., "Astudy of droup-outs in the literacy compaign", *Indian Journal of Adult Education*, vol(٥٨), N(١), Jan-Mar, ١٩٩٧, PP ٣٧- ٦٢.

٣٠٥- Henkel. M., "The Modernisation of Research Evaluation: The case of The UK", The International Journal of Higher Education and Education Planning, Vol(٣٨), ١٩٩٩, PP ٩٩- ١١٨

٣٠٦- Ireland. T. D., and Spezia. C. H., Adult Education in Retrospective: ٦٠ Years of Confintea, Brazil: Unesco, ٢٠١٤.

٣٠٧- Israel. S., Science, Morals and Educational Research, Philosophy of Educational Research, New York: library of congress, ١٩٩٣.

٣٠٨- Joel.S., Education and The Rise of Global Economy, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, ١٩٩٨.

٣٠٩- Kristen. H. P., "what is Literacy? A critical over view of Socio Cultural Perspectives", Journal of language & Literacy Education, vol (٨), N (١), spring ٢٠١٢, PP ٤٩-٦٩.

٣١٠- **Knowles. M. S., et. al, The Adult Learner the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development, The Boulevard, Lang ford lane, Kidlington, Oxford, UK, ٢٠١١.**

٣١١- **Kennedy. S., C., "Research by Design: Design-Based Research and The Higher Degree Research Student", Journal of Learning Design, Vol (٦), No (٢), ٢٠١٣, Pp٢٥-٣٩.**

٣١٢- **Lifvendanh. A. T., "A System for Discerning and Analyzing The Present State of Adult Education Dissertation Research", New Horizons in Adult Education, vol (١١), No (١), Spring ١٩٩٧, pp.١٥-٣٢.**

٣١٣- **Lopez. A., "Political Socialization through Education as A Form of State Building and Democratization", M.A, The University of Texas, ٢٠١١.**

٣١٤- **Lind. A., Illiteracy and Literacy Programmes in Germany not A topic for Adult Education, Available at www.statvoks.no/forwardtra nslationLind .pdf Retrieved on ٢١/١٢ / ٢٠١١ ١١:٣٠ AM**

٣١٥- **Norman. E. W., et.al, Educational Research: A Guide to The process, second edition, New York, H.W,Wilson co, ٢٠٠١.**

٣١٦- **Reddy G.L., Role performance of Adult Education Teachers: Problems and Prospects, New Delhi, Discovery Publishing House, ٢٠٠٥.**

٣١٧- **Robinson. C., "The United Nations Literacy Decade ٢٠٠٣-٢٠١٢", Adult Education And Development, Vol(٧١), ٢٠٠٨, PP ٣١- ٣٣.**

٣١٨- **Rule .P ,.and Modipa .T. R., "We Must Believe in Ourselves: Attitudes and Experiences of Adult Learners With Disabilities in Kwazulu -Natal, South Africa ," Adult Education Quarterly ,American Association for Adult and Continuing Education ,Vol ,(٦٢)No(٢), May ٢٠١٢, Pp١٣٨- ١٥٦.**

٣١٩- **Rogers. A., and Horrocks. N., Teaching Adults, Fourth edition ,England Berk shire: Open University Press, ٢٠١٠.**

٣٢٠- **Rutkiene. A., and Tereseviciene. M.,"Improvement of Experiment Planning as an Important Precondition for the Quality of Educational Research",Quality of Higher Education, V(٧), ٢٠١٠, Pp١٠٤- ١٣٣.**

٣٢١- **Skinner. L., et.al, "The Challenge of Adult Literacy: Students with Learning Disabilities in The ABE Classroom", Adult Basic Education, Vol(١٠), No(٣), Fall ٢٠٠٠, Pp١٤٧- ١٦٢.**

٣٢٢- **Springer. K., Educational Research: A contextual Approach, USA: John Wiley & Sons Inc, ٢٠١٠.**

٣٢٣- **Sharan. B . M., et. al, Learning in Adulthood: Compressive Guide, Third edition, Jossy-Bass, San Francisco, ٢٠٠٧.**

٣٢٤- **Sharma.A and Paintal.M, "Review and Analysis of Research in Adult Education", Indian Journal of Adult Education, Indian Adult Education Association, Vol(٧٢), No(١), January – March ٢٠١١, pp٢٣-٣٤.**

٣٢٥- **Unesco, Summary Report of The International Conference on Adult Education, Elsinore: Denmark on (١٩- ٢٥ June ١٩٤٩), Paris, ١٩٤٩.**

٣٢٦- **Unesco, Global Report on Adult Learning and Education, Unesco: Germany, ٢٠٠٩.**

٣٢٧- **Unesco "Adult Education: The Hamburg Declaration, The Agenda for The Future", Fifth International Conference on Adult Education (١٤-١٨ July ١٩٩٧), Confintea.**

٣٢٨- **Wlodkowski, R. J, *Enhancing Adult Motivation to Learn*: Acomprehensive Guide for Teaching all Adults, third edition, San Francisco, Jossey Bass, ٢٠٠٨.**

٣٢٩- Wieman. C. E., "The Similarities between Research in Education and Research in The Hard Sciences", Educational Research Journal, Vol(٤٣), No(١), Jan-Feb ٢٠١٤, pp.١٢-١٤.

٣٣٠- Wellington. J., Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approach, Third Published, New York: Continuum, ٢٠٠٤.

رسائل العينة:

١- إبراهيم علي إبراهيم قناوي، "تطور جهود محو الأمية في مصر في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين: دراسة تقويمية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٤م.

٢- أسامة عبد الغفار محمد على، "تطوير أداء إدارة الهيئة العامة لتعليم الكبار في جمهورية مصر العربية"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٠م.

٣- أسامه محمود فراج سيد، "دراسة تقويمية للبرامج التعليمية لفصول المشاهدة بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة أسيوط في ضوء فلسفة التعليم عن بعد: دراسة حالة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٢م.

٤- إيمان محمد عبد الرحيم أحمد، "رؤية مستقبلية لتدريب معلمي الكبار عن بعد في مصر في ضوء التحديات المعاصرة"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.

٥- بدران عبد العظيم قطب مكي، " الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالغربية ودورها في محو الأمية: دراسة تقويمية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٤م.

٦- جابر حمدي جابر عبد الدايم، "برنامج إثرائي مقترح لتنمية مهارات اللغة العربية للمتحررين من الأمية"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٣م.

٧- دعاء عثمان عبد اللطيف عزمي، "عوامل النجاح والفشل في جهود محو الأمية في مصر في الفترة من ١٩٧٦-٢٠٠٠"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤م.

٨- رضا حمدي خليل أحمد، "الجهود الأهلية في الحملة القومية لمحو الأمية (١٩٩٢-٢٠٠١): دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر، ، ٢٠٠١م.

٩- رضا محمد عبد الستار، "معوقات العملية التعليمية لدى الكبار بفصول محو الأمية في جمهورية مصر العربية"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١م.

١٠- سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل، "تصور مقترح لتفعيل دور التعليم الموازي في سد منابع الأمية: دراسة ميدانية في محافظة بني سويف"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠١٠م.

١١- سيد محفوظ حسين شعبان، "دور المؤسسات الدولية في محو الأمية: دراسة حالة لهيئة كير مصر"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.

١٢- طارق إسماعيل عبد الحافظ زلط، " جهود محو الأمية وتعليم الكبار ومعوقاتها في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٢م.

١٣- عابدين عبد الله بن عواض الصاعدي، "تطوير برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات المعاصرة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٦م.

١٤- عطيات صــبري حمزة محمد ،" دراســـة تقييمية لجهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الدقهلية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٤م.
١٥- علا عبد الرحيم أحمد ســـيد، "الفقد الكمي لبرامج محو الأمية في محافظة الفيوم"، رســـالة ماجســـتير، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣م.
١٦- علي إبراهيم علي ســـعيد، "الحاجات النفســـية للملتحقين ببرنامج محو أمية الكبار في محافظة الوادي الجديد"، رســالة ماجســتير، مهد الدراســات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.
١٧- فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق، "دراسة تقويمية لتشريعات محو الأمية في مصرــ على ضــوء مبادئ التعليم للجميع"، رســالة ماجســتير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.
١٨- فاطمة محمد الســيد، "عوامل انصرـاف طلاب محو الأمية عن مواصـــلة دراستهم في المرحلة الإعدادية: دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٧م.
١٩- لينة أحمد السيد جلبط، " قضايا محو الأمية في الصحافة المصرـية في الفترة من ١٩٩٠ وحتى ٢٠٠٣م: دراســـة تحليلية"، رســالة ماجســتير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٠م.
٢٠- محمد الســـيد محمد، "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الثقافة الكمبيوتري للمتحررين من الأمية"، رســالة ماجســتير، معهد الدراســات والتربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.
٢١- محمد جاد حسـين أحمد، "دور برامج محو الأمية في تحقيق التربية التنموية: دراســـة ميدانية"، رســالة ماجســتير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠١م.

٢٢- محمد مصطفي عبد اللطيف، "برامج محو الأمية في كل من مصر والمملكة المتحدة"، ر سالة ماج ستير، معهد الدرا سات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢م.
٢٣- محمد جابر خلف الله أحمد، "تقويم دور مراكز التدر يب المهني التابعة لجهاز محو الأمية وتعليم الكبار بقرى مركز كفر الشيخ"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٣م.
٢٤- محمد فوزي إ سماعيل، "درا سة تقويمية لإعداد معلم الكبار الأميين بم صر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٨م.
٢٥- محمد فتحي عبد اللطيف، "دور الجمعيات الأهلية في مواجهة م شكلة الأمية في محافظة المنيا"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٥م.
٢٦- محمد م صطفى عبد اللطيف، "درا سة تقويمية لدور الجمعيات الأهلية تجاه المتحررين من الأمية بمصر"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.
٢٧- محمود علي محمد شرابي، "خطة تربوية لتمكين المتحررين حديثاً من الأمية من بعض مهارات اللغة العربية"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.
٢٨- محمود صدقي صديق حسن، "التوجهات التربوية لمعلمي الكبار الأميين وعلاقتها بواقع العملية التعليمية بفصول محو الأمية: دراسة حالة على مركز ومدينة ملوي"، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر، ٢٠٠٦م.
٢٩- مديحة فخري محمود محمد، "دور جامعة حلوان في التخطيط لبناء برامج لمحو الأمية الوظيفية للإناث بمنطقة حلوان"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٢م.

٣٠- ممدوح حسن صالح منصور، "دراسة تقويمية لجهود هيئة اليونيسف لمحو الأمية في القرية المصرية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٣م.
٣١- مها محمد أحمد محمد عبد القادر، " تقويم جهود الحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٢-٢٠٠١) للإناث بمحافظة أسيوط"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية: شعبة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٧م.
٣٢- مروة أحمد عبد النور محمد، "دور الجمعيات الأهلية في محو أمية المرأة بمحافظة بورسعيد"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٧م.
٣٣- نهلة جمال محمد سعد، " اتجاهات الرأي العام نحو جهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٩م.
٣٤- نهلة سمير السيد مرسي، " دراسة تقويمية لجهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمحافظة الإسكندرية منذ عام ١٩٩٤ وحتى الآن"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٥م.
٣٥- هشام عطية السيد السيد، "جهود الجمعيات الأهلية في مواجهة مشكلة الأمية: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٥م.
٣٦- هاله فوزي عبد الفتاح العصامي، "دراسة تقويمية لبرامج محو الأمية في بعض القنوات المحلية بالتلفزيون المصري في ضوء أهدافها"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٥م.
٣٧- وهدان أحمد محمد محمد، "تحليل محتوى كتب محو الأمية في ضوء الحاجات الدينية للأميين: دراسة تقويمية"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٢م.